جامعة المنصورة
كلية التربية
قسم أصول التربية

مهنة التعليم

إعداد

أ. د. فاروق عبده فليه
أستاذ بقسم أصول التربية

أ . د . أحمد إبراهيم السيد
أستاذ بقسم أصول التربية

٢٠٠٠

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم :

على الرغم من التقدم العلمي والتكنولوجي الذي طالعنا به العالم قديماً . وحاضراً وما ستأتي به مستقبلاً ذلك التقدم الذي تأسس ونمى وترعرع في مختلف العصور والأزمان في أحضان مهنة التعليم إلا أن هذه المهنة لازالت ونحن مع نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين لم تحظى بالبريق الاجتماعي اللائق الذي تحتله مهنة أخرى ولو أمعنا النظر لنجد أن كافة الأنشطة والمهن أساسها مهنة التعليم وربما يرجع ذلك إلى عدم وجود ميثاق لهذه المهنة يوضح فلسفتها وقواعدها وأصولها بوصف دقيق يحدد معالم المهنة وإطارها الذي تعمل فيه والغايات التي تسعى للوصول إليها تلك المهنة التي تقدم للمجتمعات العقول المستنيرة وتسموا بها وتجعلها قادرة على تفسير الظواهر الكونية وعلاقتها بعضها بالبعض الآخر وتفاعل الإنسان ودوره فيها من أجل استمرارية الحياة والحفاظ عليها بصورة لائقة واعية هذه هي بعض مؤشرات مهنة التعليم التي تقدمها مجموعة المقالات والآراء التي يحويها هذا الكتاب للطالب المعلم .

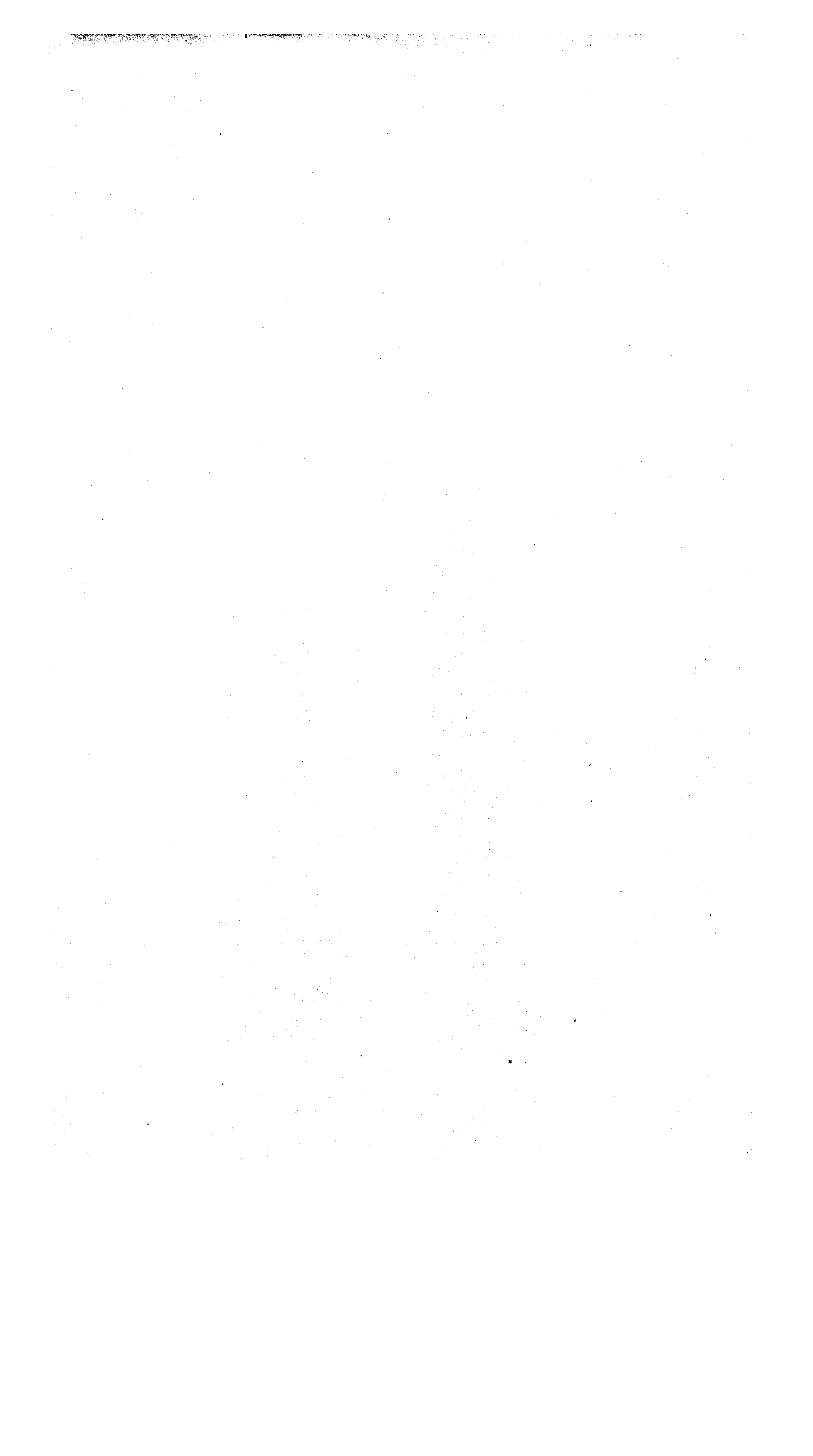
﴿ والله ولي التوفيق ﴾

أ . د / أحمد إبراهيم أحمد السيد .

أ . د / فاروق عبده فليه .

الفصل الأول

- التعليم كطريقة .
- التعليم والمجتمع .
- التربية والتعليم .



التعلم كطريقة

منذ وجد الإنسان على ظهر الأرض وهو يعمل على بناء حضارة أخذت تزداد على مر الزمن تطوراً وتقدماً نشهد آثارها العميقة الواسعة فى الحضارة المعاصرة . ومع انتشار الحضارة ، وزيادة العمران وجدت الصنائع . وهى كثيرة عند الإنسان ، لا نستطيع حصرها . ومن هذه الصنائع « ما هو ضرورى فى العمران أو شريف بالموضوع » فأما الضرورى كالفلاحة ، والبناء والخياطة أو التجارة والحياكة ، وأما الشريفة بالموضوع كالتوليد والكتابة والوراقة والغناء والطب .

والصنائع منها البسيط ومنها المركب والبسيط هو الذى يختص بالضروريات والمركب هو الذى يكون للكماليات ، والبسيط سابق على التعليم ، ولا يزال الفكر يخرج من هذه الصنائع أصنافها ومركباتها من القوة للفعل شيئاً فشيئاً وبالتدريج على مر الزمن .

ومن هذه الصنائع فى المجتمع تعليم العلم ، وذلك لاختلاف الاصطلاحات فيه ، كما يقول ابن خلدون :

« تعليم العلم صناعة اختلاف الاصطلاحات فيه ، فلكل إمام من الأئمة المشاهير اصطلاح فى التعليم يختص به ، شأن الصنائع كلها ، فدل على أن ذلك الاصطلاح ليس من العلم الكلام كيف نخالف فى تعليمه اصطلاح

المتقدمين والمتأخرين وكذا أصول الفقه وكذا العربية ، وكذا كل علم يتوجه إلى مطالعته تجد الاصطلاحات فى تعليمه متخالفة فدل على أنها صناعات فى التعليم » .

ولما كان التعليم على هذا الأساس صنعة من الصنائع ـ فإن الهدف من تعلمه أن يحصل الإنسان ملكة هذه الصنعة ، وإذا لم تحدث هذه الملكة « لم يكن الحذق فى ذلك المتناول حاصلاً » . والملكة الناتجة عن تعلم العلم تختلف عن الوعى والفهم لهذا العلم . فالوعى والفهم يكونان من العوامل المشتركة بين العالم وغير العالم والملكة تكون للعالم بالعلم أما الفهم والوعى فهماً للعامى الذى لم يحصل علماً .

يقول ابن خلدون :

« وذلك أن الحذق فى العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه إنما هو محصول ملكة فى الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط أصول من فروعه » .

ويقول :

« وهذه الملكة هى غير الفهم والوعى . . والملكة إنما هى للعالم أو الشارى فى الفنون دون سواهما » .

والصناعة ملكة فى أمر عملى فكرى ، والملكة صفة راسخة تحدث نتيجة لاستعمال الفعل ، وتكراره مرة بعد أخرى حتى ترسخ صورته فى نفس المتعلم ، وعلى مدى نسبة الصورة إلى الأصل فى نفس المتعلم تكون الملكة ورسوخها .

وما دامت الملكة تحصل لدى المعلم بالتكرار فإن طريقة التعليم تكون بالتكرار على مراحل ، هذه المراحل يحددها ابن خلدون بثلاث ، فى المرحلة الأولى يقدم المعلم للمتعلم أصول الموضوع وإجمال الشرح وفى المرحلة الثانية يرتفع إلى مستوى أعلى من المستوى الأول فهو يستوفى الشرح والبيان ويطنب بعد إجمال ، ويذكر أوجه الاتفاق والخلاف وفى المرحلة الثالثة يرتفع مستوى أعلى من المستويين السابقين ، فيبحث مشكلات الموضوع والجوانب الصعبة فيه « فلا يترك عويصاً ولا مبهماً ولا مغلقاً إلا وضحه وفتح له مقفله فيتخلص من الفن وقد استولى على ملكته » .

على أن هذه الطريقة يجب أن يقوم بها معلم قادر يعر طرق التعليم ويستطيع أن يفيد التلميذ من علمه ..

يقول ابن خلدون :

« وقد شاهدنا كثيراً من المعلمين لهذا العهد الذى أدركنا يجهلون طرق التعليم وإفادته » .

وعلى المعلم أن يبدأ بالتقريب والإجمال ، وبالأمثال الحسية . وأن يعلم تلميذه علماً واحداً فى وقت واحد حتى لا تتداخل العلوم فلا يحصل له تكوين الملكة . وعلى المعلم ألا يترك بين الدروس المختلفة فواصل زمنية طويلة حتى لا تؤدى إلى نسيان المتعلم ، وأن يضرب له الأمثلة الحسية التى تقرب له المعنى وتيسر له التعليم ، وأن يكون ذلك بقدر استعداد المتعلم للتعلم .

وإذا تعلم الإنسان استطاع أن يحقق التعليم النظرى وهو مرتبة أعلى من التعلم العملى لأن الثانى يجمع بين الفكر والعمل ويصل إلى التجريد

والقوانين العامة وإذا ارتفع الإنسان فى هذا النوع من التعليم ارتفعت إنسانيته واستطاع أن يحقق ما يستطيع من تحميل المعلومات بل أن النفس الإنسانية تكمل وتتصل بالعالم الروحانى لتحصل على الحقائق فى عالم الحق .

وهكذا نجد أن ابن خلدون استطاع أن يضيف إلى عبقريته المتعددة الجوانب جانباً آخر ظهر فى ميدان التربية والتعليم فكانت له فلسفة تربوية متكاملة الجوانب ، فلسفة دقيقة التنظيم شاملة المحتوى سابقة لعصره الذى عاش فيه .

التعليم والمجتمع

نبدأ هذا الموضوع بالكلام عن التربية باعتبارها الإطار العام الذى يمكن أن يتضح فيه هذا الموضوع ، بل أنه الإطار العام الذى يضم هذا الموضوع والتربية فى أى مجتمع وفى أبسط معانيها إعداد للمواطن فى المجتمع حتى يستطيع أن يتكيف مع الظروف البيئية الموجودة . فإذا افترضنا أننا فى مجتمع عربى مصرى فمعنى هذا أن التربية فى هذا المجتمع تعد الفرد الإنسانى لكى يصبح مواطناً متكيفاً مع بيئته ، ومعنى هذا الإعداد أن المواطن يكتسب أنواعاً مختلفة من السلوك يستطيع بها وعن طريقها أن يتكيف مع بيئته الاجتماعية التى يولد وينشأ فيها . وهذه الأنواع المختلفة من السلوك مأخوذة من البيئة ومردودة إليها ، أى أنها تمثل بعد اكتسابها عن طريق الفرد الإنسانى القدر المشترك بين الفرد والجماعة التى يعيش بينها ، وتحمل بذلك معانى مشتركة بينه وبينهم . وهذا القدر المشترك من السلوك وتفسيره هو القاعدة التى تقوم عليها عملية التكيف بين هذا الفرد وبيئته الاجتماعية .

وهذا التكيف لازم وضرورى للإنسان طيلة حياته وهو ألزم ما يكون له فى الفترات الأولى من حياته . لا يستطيع الإنسان أن يعيش فى جماعة إلا إذا كان متكيفاً معها وإلا تركها إلى غيرها ، إلى جماعة أخرى يستطيع أن يتكيف معها بما بينهما من قدر مشترك . ومعنى هذا التكيف فى الفترة الأولى من حياة الإنسان أن تأثير الثقافة والمجتمع فيه واضح أى أنه لا يستطيع فى فترة تكوينه الأولى أن يؤثر فى ثقافة المجتمع ، إنما هو يتأثر بها حتى يستطيع أن يتكون اجتماعياً ونفسياً وحتى يستطيع أن ينضج وعندئذ يستطيع أن يؤثر فى الثقافة .

على أن الفرد الإنسانى يتأثر بالثقافة فى المجتمع فى الفترة الأولى من حياته لكى يحقق التكيف معها ثم ينمو بعد ذلك شيئاً فشيئاً ويتعلم وينتقل فى تعليمه من مستوى إلى مستوى أعلى ، وعندئذ وعن طريق خبراته الكثيرة التى اكتسبها وعن طريق تعليمه الذى مر به ، يقل تكليفه ، بمعنى أنه يصبح راضياً عن بعض القيم دون القيم الأخرى ، وراضياً عن بعض السلوك دون البعض الآخر ، وراضياً عن بعض الاتجاهات دون البعض الآخر ، وله رأى فى المشكلات التى يمر بها المجتمع ، ورأى فى طريقة حلها وهكذا يقل التكيف بمعنى أنه يصبح قادراً على التأثير فى ثقافة المجتمع وفى محاولة تغييرها ، وهنا يأتى دوره فيما يسمى التغيير الاجتماعى أى أنه بعد أن أصبح مستقبلاً للثقافة فى جملتها معها فى كليهما أصبح مؤثراً فيها ، غير متكيف كل التكيف معها ، وهذه طبيعة الحياة الاجتماعية وقانون تطورها .

عملية التكيف التى يمر بها الإنسان فى سنى حياته الأولى تحتاج إلى معلومات عن المجتمع ومهارات يستطيع أن يمارسها ويحقق بها حاجاته

الجسمية والنفسية واتجاهات يستطيع أن يمارسـها ويحقق بـها حاجاتـه الجسمية والنفسية واتجاهات يستطيع أن يكيف بها سلوكه ، وقيم يستطيع أن يتعامل بها مع الناس ويحدد بها معالم هذا السلوك . عملية اكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم هى عملية التعلم أى أن عملية التعلم تؤدى إلـى عملية التكيف وهى بالتالى جزء من عملية التربية بصفة عامة . إذن ارتبـاط التعليم بالتربية وبتربية المواطن فى أى مجتمع ارتباط واضح .

والنتيجة الأساسية التى نصل إليها فى بداية هذا المقال أن التعلم عملية أساسية بالنسبة لتربية المواطن .

عملية التعلم لها طرفان أساسيان : الفرد الذى يتلقى التعليـم والبيئـة الاجتماعية التى يحدث فيها هذا التعليم . أى أنه هناك فـرد وبيئـة ونتيجـة للتفاعل بينهما يحدث التعلم . هذه البيئة قد تكون البيئة الاجتماعيـة الأولـى التى ينشأ فيها الفرد الإنسانى وهى الأسرة وقد يمتد فتشمل المجتمع الصغـير الذى يعيش فيه مع الأقارب والزملاء والأقران ، وقد تمتد فتشـمل الوطـن ، وقد تتسع وتمتد فتشمل المجتمع الإنسانى كله . وعملية التعلم هنا هى عمليـة التفاعل بين الفرد وبيئته الاجتماعية على جميـع مسـتوياتها وفـى أبعادهـا المختلفة وفى أنواعها المختلفة . ونتيجـة لـهذا التفـاعل يكتسـب الفـرد المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم وأنواع السلوك المختلفة . إذن التعلم يرتبط بالفرد وبالبيئة الاجتماعية .

نتيجة لهذا التعلم يحدث تغير للفرد كما يحدث تغير للمجتمـع . التعلـم الجيد هو الذى يؤدى إلى إحداث هذا التغير سواء أكان فى الفرد أو فى البيئـة

والتغير الذى يحدث بالنسبة للفرد هو تغير فى المعلومات والاتجاهات والمهارات والقيم .

وصلنا الآن إلى أن التعلم جزء أساسى من العملية التربوية ومنه يقوم على تفاعل فرد مع بيئته الاجتماعية . ما علاقة هذا بالحياة ؟

ما هى الحياة ؟ لو نظرنا إلى المجتمع فى ساعة من ساعات النهار وربما من ساعات الليل ، لوجدنا أنه فى حركة دائبة مستمرة هذه الحركة تتمثل فى حركة أفراده فى مختلف تخصصاتهم وأعمالهم ، فى مختلف أماكنهم واتصالاتهم ، وتتمثل أيضاً فى حركة الجماعات المختلفة التى يتكون منها ، وفى علاقاتها بعضها بالبعض الآخر وعلاقاتها فيما بينها ، أى علاقات أفرادها بعضهم بالبعض الآخر . هذه الحركة الدائمة المستمرة التى لا تنقطع ولا تتوقف ، التى تمتد عبر الأجيال الإنسانية المختلفة والتى لا يتوقف وجودها على جيل إنسانى معين ، ولا عمر فرد إنسانى واحد ، ولكنها تبقى فى استمرارها وعدم توقفها بعد أن يفنى الجيل الجديد أى أنها باقية حتى يأذن الله لهذا العالم أن يفنى ، هذه الحركة الدائبة المستمرة فى أفراد المجتمع وجماعاته وإلا عبر أعمار هؤلاء الأفراد والجماعات هى الحياة . والمجتمع وهو يحيا فى . أفراده وجماعاته وهو يتحرك فى حركته الدائبة المستمرة يحاول أن يحقق أهدافه سواء أكانت فى الإنتاج أو الخدمات ، سواء أكانت فى التعليم أو الصحة ، أو فى التصنيع والزراعة . هذه الأهداف التى يحاول المجتمع أن يحققها فى حركته الدائبة المستمرة ترتبط بثقافته وتكون جزءاً أساسياً منها .

ثقافة المجتمع الإنسانى هى اللغة والعادات والتقاليد والقوانين واللوائح والمعاملات والقيم أى أنها كل ما هو موجود فى المجتمع من صنع الإنسان سواء أكان هذا الصنع مادياً أو معنوياً ، نظرياً أو تطبيقياً ، أى سواء أكان هذا الصنع بيد الإنسان أم بعقله . هذه الثقافة فى حركتها الدائبة المستمرة عن طريق الفرد والجماعة هى الحياة أيضاً . ومن ناحية أخرى هذه الثقافة هى المعين والوعاء منه تستمد عملية التعلم أهدافها وفيها تحقق نتائجها ، فمنها يكتسب الفرد المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم ، وعن طريق التفاعل معها تنشأ شخصيته وتتشكل تشكيلاً يتناسب مع هذه الثقافة ويؤدى إلى التكيف معها .

من هذه المقدمة نستطيع أن ندرك مدى ارتباط التعلم بالحياة . فلا يوجد تعلم ولا يمكن أن يحدث دون تفاعل مع بيئة اجتماعية ما ، دون تفاعل مع ثقافة ما ، دون تفاعل مع مجتمع ما ، أى دون تفاعل مع الحياة . أى أنه لا يوجد تعلم فى فراغ ، ولا يوجد تعلم بعيداً عن المجتمع بعيداً عن الثقافة بعيداً عن الحياة . هذا التعلم كما قلنا يؤدى إلى التكيف . معنى هذا أن عملية التكيف أننى أشترك مع أناس آخرين فى أرض مشتركة بينى وبينهم وأحقق حاجاتى النفسية إذا وجدت نفسى بينهم . من الذى يقوم بعملية التكيف وأحداثها وتهيئة الجو لها عملية التربية عن طريق عملية التعلم . وهكذا يتضح مرة أخرى علاقة التعلم بالحياة .

فى النظريات القديمة كانوا يفصلون بين التعلم والحياة ، بمعنى أن الإنسان يستطيع أن يتعلم العلم من الكتاب مثلاً فى انعزال تام عن المجتمع . ويكون التعلم فى هذه الحالة غير وظيفى أى ليست له وظيفة فى المجتمع ،

ويكون الفرد غير مكتسب للصفات الأساسية التى تؤدى إلى تكيفه مع المجتمع .

فى النظريات التربوية الحديثة نؤكد التعلم فى ارتباط بالحياة . فلا تستطيع المدرسة ولا المصنع ولا أى مؤسسة تعليمية أن نقوم بعملية التعليم والتعلم فى انعزال عما يجرى فى المجتمع ، بمعنى ألا تستطيع أية مدرسة فى مجتمع اشتراكى أن تقوم بعملية التعلم دون أن يكون الإطار الذى تعمل فى حدوده هو الإطار الاشتراكى ، والأيديولوجية الاشتراكية .

فى علاقة التعلم بالحياة وبالثقافة وبالمجتمع نقطة أخرى فى عملية التكيف . فعملية التكيف أساسها أن يكون الفرد عن طريق التعلم نمطاً معيناً للشخصية يشترك فيه مع غيره من المواطنين فى المجتمع . ويختلف نمط الشخصية باختلاف الثقافة التى تحدث فيها عملية التعلم . فنمط الشخصية فى الثقافة العربية المصرية يختلف عن نمط الشخصية فى الثقافة الأمريكية . ولكل نمط من أنماط الشخصية ميزاته التى يتميز بها والتى نستطيع أن نتعرف عليه من خلالها على أن نمط الشخصية لا يكون عاماً وواحداً فى كل فرد ولكنه يكون الصفات العامة التى يشترك فيها كل أفراد المجتمع ونجد إلى جانبها النمط الخاص الذى يتميز به كل فرد عن كل فرد آخر ، فنحن جميعاً كمصريين نتميز بصفات نشترك فيها جميعاً وتجمعنا جميعاً تحت اسم « المصريين » على أننا نختلف فيما بيننا أيضاً بعد ذلك كعمال مثلاً لهم ثقافتهم الخاصة ، وكمثقفين لهم اتجاهاتهم الخاصة وكطلبة لهم آمالهم واهتماماتهم الخاصة ، وهكذا نجد فى نمط الشخصية جزءاً عاماً بالنسبة لجميع المواطنين وجزءاً خاصاً بكل فرد أو جماعة نتيجة للتخصص أو

الخبرات الخاصة أو نوع التعليم . وهذا التكوين لنمط الشخصية فـــى قسـمة العام هو الذى يؤدى إلى عملية تكيف الفرد فى المجتمع وهذا التكوين لنمـــط الشخصية هو الذى يقوم على بالحياة ونتيجة له .

علاقة التعلم بالأسرة : الأسرة جزء أساســى مــن المجتمــع ، جــزء أساسى من البيئة الاجتماعية وجزء أساسى من ثقافــة المجتمــع . الأسـرة مؤسسة اجتماعية قام بخلقها المجتمع وأوكل إليها وظــائف هامــة بالنسـبة لتشكيل شخصية أفراده ، فهى البيئة الأولى التى ينشأ فيها الوليـــد البشــرى التى يتفاعل معها ليكون الخطوط الأولى البارزة لشخصيته .

التعلم الأول الذى يحدث فى الأسرة تبقى مع الإنسان طيلــة حياتــه ، ويؤكد علماء التربية وعلم النفس أن الخمس سنوات الأولى من حياة الإنســان آثارها عند طيلة الحياة ، وأن نمط الشخصية الذى يكون الفــرد فــى حياتــه الأولى فى الأسرة تبقى جذوره عميته فى حياة الإنسان .

إذن التربية التى تحدث فى الأسرة يجب أن يهتم بها كل مجتمع حتــى يستطيع أن يكون المواطنين الصالحين الذين يؤثرون فيــه ويدفعــون عجلــة التقدم فيه إلى الأمام .

وإذا نظرنا إلى الأسرة فى علاقتها بالمدرسة نجد أن أى تعليــم يحــدث للطفل بالمدرسة لا يمكن أن يحقق أهدافه ما لم يكن هناك تعاون واتساق بيــن المدرسة والمجتمع . فلكى يستمر أثر التعليم الذى يتلقاه الطفل فى المدرســة ولكى يتحول بعد ذلك إلى سلوك وإلى ممارسة من جانب التلميذ لابد أن يتعاون الآباء مع المدرسة فى الوصول إلى هذه النتائج . والمدرسة بــدون المــنزل

ومعاونته لا تستطيع أن تحقق الأهداف التربوية المرجـــوة بـأى حـال مـن الأحوال .

الأسرة تقدم للطفل المعونة المادية والمعنوية والنفسـية والاجتماعيـة حتى تستطيع شخصيته أن تكتمل من جميع النواحـى ، وأن يصبـح مواطنـاً مستقراً منتجاً فى الحياة ولذلك يجب أن نعد الآباء والأمهات لتحمل مسـئولية تربية أبنائهم حتى تستطيع أن تكون هذه الشخصيات المتكاملـة ولا تقتصـر وظيفة الأب فى الأسرة على تقديم المساعدة المالية والمادية وإنما لابد له مـن أن يقدم للطفل المعونة النفسية والاجتماعية فالطفل فى الأسرة لا يحتاج إلـى تحقيق الحاجات المادية فحسب وإنما يحتاج أولاً وقبل كل شئ إلـى تحقيـق الحاجات النفسية بكل الحب والحنان والسلف والطمأنينة والأمن النفسى .

فالحب والحنان بالنسبة للعامل أهم فى تكوين شـخصيته مـن المـأكل والمشرب وترجع معظم الانحرافات السلوكية فى شخصيات الآدميين إلـى مـا حرموا منه فى طفولتهم من الحاجات النفسية مثل الحب والحنان والأمن .

ولقد أسهم التقدم العلمى والحضارى فى خروج المـرأة مـن المـنزل وتوليها الوظائف وبعدها عن المنزل والأطفال فترة طويلة مما قد يؤدى إلـى حرمان الطفل من هذه الحاجات النفسية .

نستنتج من هذا كله أن الأسرة بيئة اجتماعية أساسية لها أثرهـا فـى التربية وفى التعلم وفى تكوين شخصية المواطن الصالح .

ننتقل الآن إلى الكلام عن أثر النواحـى البيئيـة بصفـة عامـة علـى الشخصية الإنسانية . والشخصية الإنسانية لها جانبان وراثى وجانب مكتسـب

الجانب الأول وهو الجانب الوراثى أو الفطرى يرثه الإنسان عن أبيه وأجـداده بصفة عامة فهو يرث الصفات الجسمية البيولوجية الفسيولوجية وهو يـــرث أيضاً الذكاء أما الصفات المكتسبة فهى الصفات التى يكتسبها بعد ولادته مثـــل اللغة والعادات والتقاليد وطريقة المعاملة ونمط الشخصية بصفة عامة .

والتربية والتعليم تتحمل مسئوليتها بالنسبة للقسم الثانى من الصفـــات المكونة للشخصية وهو القسم المكتسب ، لأن التربية تتعلق بالبيئة الاجتماعية ولقد أثبتت التجارب أن البيئة الاجتماعية لها أثرها الكبير فى تكوين الشخصية الإنسانية وأن الصفات الوراثية دون البيئة الاجتماعية الصالحة لا قيمة لـــها ، بمعنى أن الذكاء الفطرى بدون بيئة اجتماعية صالحة ترعـــاه وتســـتغله إلـــى أقصى حدود لا قيمة له .

وقد أثبتت التجارب التى أجريت على القوائم المتماثلة صدق هذه الحالة وهى التى تتكون من بويضة أنثوية واحدة تتحد فى الصفات الوراثية ولذلـــك لو وضعنا أحد التوأمين فى بيئة اجتماعية صغـــيرة جاهلـــة والأخـــرى بيئـــة اجتماعية غنية متعلمة فإن الاختلاف الناتج فى كل من الشخصيتين بعـــد مـــن السنين سيكون راجعا إلى العوامل البيئية . وهذا ما حدث فعلا فقد أثبتت هـــذه التجارب أن العوامل البيئية لها تـــأثير كبـــير فـــى نمـــو الصفـــات الوراثيـــة واستغلالها .

وهكذا تؤكد التربية الاهتمـــام بـــالعوامل البيئيـــة وتهيئـــة الظـــروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المناسبة لاستغلال الصفات الوراثية .

التربية والتعليم

إن التربية بمعناها العام تشمل كل أنواع النشاط التى تؤثر فـــى قـــوى الفرد واستعـــداده وتنميتها . وهذه الأنواع مـــن النشـــاط مصدرهـــا عوامـــل مختلفة . فلا تشمل التربية ما نقوم به من إعداد لأنفسنا وما يقوم به غيرنــــا لتنمية قوانا حتى تصل إلى أقصى ما يمكن من كمال فحسب ، بل إنها تشـــمل أكثر من هذه ، كل تغيير فى غرائزنا وميولنا الفطريـــة وأخلاقنـــا ـ يحـــدث بطريق غير مباشر من عوامل أخرى لها أهداف غـــير التربيـــة ؛ كـــالقوانين الشرعية أو المدنية ، ونظام الحكم ، والفنون الصناعية . وأساليب المعيشـــة والتقاليد الاجتماعية .

نعم هذه كلها تؤثر فى التربية بل يؤثر فيها غيرها أيضا كالبيئة الماديـــة والطبيعية التى لا تخضع لسيطرة الفرد ؛ مثل الجو والتربة والموقع الجغرافـــى فكل ما يساعد على تشكيل الكائن البشرى وجعله فى الحالة التى هو عليـــها ، إنما هو جزء مؤثر فى تربيته .

فهـــذا المعنى للتربية يشمل كل تنميـــة منصبـــة علـــى قـــوى الفـــرد واستعداده ، وتوجيهها ، أما التعليم فيقصد به نقل المعلومات من المعلم إلـــى المتعلم ، المعلم الإيجابى إلى المتعلم المتلقى ، الذى ليس له إلا أن يتقبل مـــا

يلقيه المعلم ، فالتربية إذاً ذات معنى واسع شامل لكل نهوض وترقية إيجابية تقوم بقوى الفرد ، بينما التعليم ذو معنى محدود يتضمن نقل المعرفة . والتربية بالمعنى العام تقع على جميع نواحى الإنسان : الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية ، والتعليم يقصد به أولا وبالذات نقل المعرفة إلى الفرد كوسيلة للتربية فهو بهذا المعنى محدود جداً بالنسبة للتربية وعامل جزئى ، وليس فيه من إيجابية الفرد إلا بقدر ما يتلقى به المعرفة . وواضح أن كلمة التعليم مأخوذة من العلم . فهى إذن مقصورة على العلم الثقافى الذهنى الأكاديمى ويرجع تحديد معنى التربية هكذا فى دائرة التعليم الضيقة إلى أن العناية بالعلم قد زادت فى القرون الوسطى حتى صار ينظر إليه كوسيلة لتكميل الفرد الخلقى والعقلى . وبهذا المعنى كانت المدارس تؤدى وظائفها . ومازالت فكرة الرجل الغادى عن التربية محدودة بالتعليم الأكاديمى . والسبب فى هذه الفكرة أن أى عمل – لكى يتم إنتاجه وفقاً للقواعد والأصول الصحيحة – يجب أن يكون لدى صاحبه معرفة بهذه القواعد وبالصورة التى سيصبح عليها العمل بعد تمام إنشائه ، فكأن المعرفة قصد بها استخدامها عند التطبيق استخداماً صحيحاً . فهى إذن جزء ضرورى لنشاط الفرد العملى . وهى وسيلة لتحقيق الإنتاج العملى . وهذا هو المعنى الذى قصده سقراط بالمعرفة – أى – المعرفة ذات الأثر فى عمل صاحبها . ولا يزال هذا المعنى قائماً .

ولا يكون للمعرفة أثرها فى حياة الفرد إلا إذا كانت حية يستفيد منها فى سلوكه . وليس الأمر كذلك فى المعرفة التى يحصلها تلاميذنا فى المدارس الآن ، إذ أن همّ المدرس هو إتمام المقررات بأى صورة ، وهمّ التلاميذ حفظ هذه المقررات بفهمها طبعا ، وقد يكون بغير فهم ، ثم النجاح فى الامتحان ،

ولكن التجارب وتتبع حياة التلميذ بعد خروجه من المدرسة أثبتت أن التفـــوق فى الامتحان ليس ضمانا كافيا للنجاح فى الحياة العملية ؛ لأن مجرد المعرفـــة لا تكفى ، وكثير من البارزين فى المدارس التقليدية يفشلون فى ميدان العمـــل لنقص فى تربيتهم . والتربية الحديثة تقلل من شأن المعرفة ، التى تتأتى عـــن طريق التعليم ، المعرفة التى تتخذ وسيلة حتى فى تكوين الخلق كما هى الحـــال في دروس الأخلاق والدين والتربية الوطنية .

ويعتبر « جان جاك روسو » زعيم التربية الحديثة بجعله الطفل وقـــواه ونشاطه مركز العناية ، وتركه يعمل ويتعلم ويختبر عن طريق محاولاته هـــو ، وممارسته هو ، لا أن يقدم له العلم مهيئاً جاهزاً . فالتربية إذاً منصبة علـــى قوى الطفل بتدريبها وتوجيهها الوجهة الصالحة ، حتى يكتسب عادات عقليـــة وجسمية نافعة له ، كعضو فى المجتمع ، وحتى يكتسب مهارة يتمكـــن مـــن تكيف سلوكه بحسب الظروف المختلفة ، وهى منصبة على غرائزه وميولـــه ، فتعليها وتبنى سلوكاً مكتسباً يتفق مع نظام المجتمع ، وهـــى منصبـــة علـــى وجداناته وذوقه ، فتكون منها عواطف تلتف حول الحق والعـــدم والجمـــال ، والتربية كما يقول « وليم جيمس » هى تنظيم القوى البشرية التى عند الفـــرد تنظيماً يضمن له حسن التصرف والتكييف ، فى عالمه الاجتماعى والمادى .

أما التعليم فمحدود بالمعرفة التى يقدمها المدرس فيحصلـــها التلميـــذ ، وليست المعرفة دائما قوة ، وإنما هى قوة إذا استخدمت فعلا واســـتفاد منـــها الفرد فى حياته وسلوكه . ونحن لا ننكر أن التعليم قـــد أخـــذ فـــى الســـنوات الأخيرة يعنى بعقلية الطفل وميوله ونشاطه وشوقه . ويستفيد منـــها جميعـــا إيجابياً فعالاً متعلماً لا مستقبلا فقط .

وهذا الاتجاه فى التعليم يقربه من التربية ، فما ينتج عن التعليم من أثر فى إنماء القوى والمواهب وتهذيب الوجدان ، وتكوين العادات الصالحة والعواطف الطيبة يعتبر تربية .

مميزات التربية الحديثة

كان هدف المدرسة التقليدية القيام بإعداد المنهج الدراسى ، أو اختياره وإعداد مواده ، والقيام بتدريسها للتلاميذ ، بأصلح طرق ممكنة ليفهم التلاميذ ويحصلوا ، ويتمكنوا من النجاح فى الامتحان ، فالمدرسة إذن هى المسئولة عن معظم الأعمال فى التعليم إن لم تكن جميعها .

أما المدرسة التقدمية «Progressive School» التى تقوم بالتربية الحديثة فتتولى تهيئة البيئة المناسبة ، والوسط الصالح ، وتعتمد على نشاط التلميذ وإثارة المشكلات أمامه لحلها ، وتحديد الأهداف ، وتشجعه وتقوده فى محاولاته اللازمة لتحقيق هذه الأهداف التى أمامه . فهى تقف من التلميذ موقف المرشد والمهذب والموجه ، وتسعفه عند الحاجة . والمدرسة الحديثة ترمى إلى أن تكون صورة من المجتمع الذى يعيش فيه الطفل ، فتتيح له كل الفرص ليعمل ويتعلم بنفسه ، وبالتجارب ، كما لو كان خارج المدرسة .

ويمكن تلخيص مميزات التربية الحديثة فيما يأتي :

١ ـ **الاهتمام بالطفل ونموه الجسمي والعقلي والوجداني والاجتماعي** : وكان هذا الاهتمام نتيجة لتقدم علم النفس وتجاربه ، وتقدم التربية التجريبية ، فتجارب علم النفس ونتائجها أخذت تطبق في حجرة الدراسة ، وتتخذ أساساً لتجارب أخرى تربوية ؛ كقياس مواهب الأطفال وذكائهم ونموهم . وبذلك أخذت التربية تقترب من العلوم التجريبية ، ويزاولها المربون وفقاً لأسس ضابطة كلها مستمدة من الطفل الذى هو موضوع التربية . وعلى هذا صار إعداد المدرس لا يكتفى فيه بتزويده بالمادة التى يحتاج إليها فى تعلم الطفل ، بل لابد من معرفة (سيكولوجية) الطفل ، حتى يوجه المدرس وظيفته ، وهى التربية ، التوجيه المناسب لهذا الطفل . ولقد خدم علم النفس التربية أكبر خدمة كما عبر عن ذلك الأستاذ «آدمز» بقوله : Education has captured Psychology وعلى هذا استفادت التربية الحديثة من علم النفس للطفل فى الوسائل التى تستخدمها لنموه .

٢ ـ **احترام شخصية الطفل** : فقد أحاطته التربية الحديثة بالثقة والطمأنينة وأشعرته بشخصيته وفرديته . وذلك بتمكينه من التعبير عما فى نفسه بكل أنواع التعبير كالكلام ، واللعب ، والرقص ، والغناء ، والتمثيل ، والرسم والأشغال . ذلك لأن قوى الطفل إذا لم تحترم من حيث هى قوى وتشجع على التعبير عن وجودها كبتت وضعف نموها . وإذا ما أراد المدرس أن يخضعها لسلطته هو ويطبعها بطابعه الخاص ويكيفها بصورة معينة فى ذهنه . فإنه بهذا يقتلها ولا يبيح لها النمو الطبيعى . والتربية الحديثة تهيئ الفرص والبيئة لإظهار شخصية الطفل فى الملعب

والحقل وفناء المدرسة والرحلات والجمعيات المختلفة وحجرة الدراسة ، مع الإشراف والتوجيه المناسبين عند الضرورة ، ولا يفهم من هـذا أن حرية الطفل مطلقة . بل عليها كما ذكرت رقابة موجهة .

٣ ـ **التعليم عن طريق اللعب والتجربة والممارسة :** وقد كانت التربية التقليدية تعتبر اللعب مضيعة للوقت والمجهود وتحول بين الأطفال وبينه ، أما التربية الحديثة فترى أنه ضرورى لنمو الفرد الجسمى والعقلى وأنه ميل طبيعى له غايته التربوية العظيمة . وأن المدرسة الناجحة هى التى تستغل هذا الميل ، وقد تنبه لهذا فروبل ، مؤسس رياض الأطفال ، وبستالوتزى من بعده ، ثم مدام منتسورى . وصارت كل مدارس الأطفال فى أوربا وأمريكا تعترف بهذا المبدأ .

٤ ـ **التعليم عن طريق العمل والخبرة الشخصية :** ويرجع هذا المبدأ إلى جعل المدرسة صورة من الحياة ، وأن المرء فى الحياة يتعلم بطريق الخبرة الشخصية ، ولذلك غيرت طرق التدريس التقليدية ، وصار التلميذ هو الإيجابى الذى يبحث ويجمع ويكشف المعلومات . وذلك كما فى دروس المشروع وفى طريقة دلتون .

ولا يخفى ما فى هذا المبدأ من تشجيع الاعتماد على النفس ، وتنظيم عملية التفكير ، وتنمية روح التعاون مع الجماعة ، والعناية بأسلوب العمل ، أكثر من تحصيل المعرفة نفسها .

٥ ـ **خلق الجو الاجتماعى الصالح لنمو الطفل وتكامل شخصيته :** وذلك لأن المدرسة الناهضة جزء من المجتمع كما قلنا ، أو هى مجتمع صغير . فهى إذن تمكن الطفل من أن يعامل زملاءه ورؤساءه بالروح الطيبة التى تخلقها هذه المدرسة ، روح الاحترام

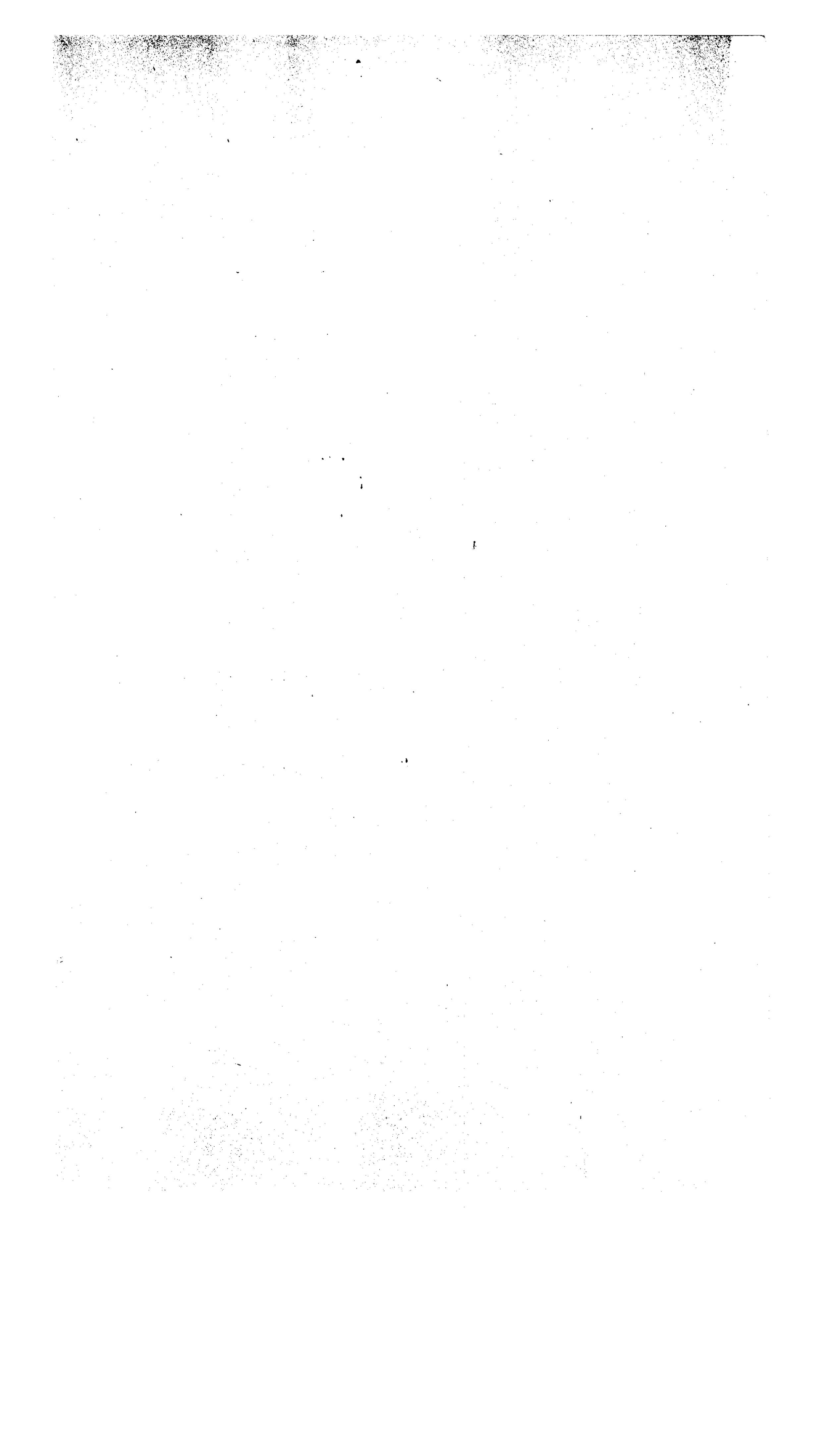
والأخذ والإعطاء ومعرفة الحقوق والواجبات وتنفيذ القوانيـــن واللوائـــح عن رغبة وإصلاح وإخلاص ، وأداء الواجب للواجب عينه . فالتلميذ فـــى المدرسة الناهضة يصدر فى أعماله وسلوكه عن عقيدة ، والضـــابط لـــه فى شعوره داخلى لا خارجى وبذلك يصير احترام النظام جزءاً من حياته.

ومن صور هذا الجو الاجتماعى الذى تخلقه المدرسة ، نظـــام الأســـر والجمعيات والأندية والرحلات ، والكشافة ، وفى هذه جميعها يشعر الطفـــل بعضويته فى مجتمع ، وبأنه شريك فى نجاح هذا المجتمع . وأن عليـــه أن يقوم بدوره الذى يكلف به ، ويساهم فى وضع القانون واحترامه .



الفصل الثانى

- اختيار المدرس لمهنة التدريس .
- العوامل الاجتماعية المؤثرة على اختيار مهنـــة التدريس .
- تدريب المعلمين .
- التعليم مهنة .



أولا - اختيار المدرس لمهنة التدريس:

إن اختيار المدرس لمهنة التدريس من العوامل الأساسية لنجاحه في ممارسة المهنة بعد ذلك ، ولقد حددنا فى ميدان التربية عدداً من الصفات الشخصية التى لابد من توفرها فى المدرس قبل دخوله مهنة التدريس ، وذلك من النواحى المعرفية والخلقية والوجدانية أو الجسمية . وأقمنا محكمين لاختيار المدرسين على هذا الأساس . فكانت المقابلات الشخصية التى نجريها مع الطلاب قبل دخول معاهد إعداد المعلمين . ولكننا كيف حددنا هذه المواصفات ؟ حددناها على أساس المعرفة العلمية بالميدان التربوى . ولكن ينقصنا هنا ، البحث العلمى اللازم للربط بين هذه المواصفات للمدرس ونجاحه فى ممارسة مهنة التدريس بعد ذلك . أى أن هذه البحوث يكون الهدف منها محاولة التنبؤ بالعلاقة بين خصائص وصفات الأفراد عند دخولهم معاهد إعداد المعلم وبين واحد أو أكثر من مجالات التدريس بعد ذلك . ومثل هذه الدراسات لها أهمية كبيرة ذلك لأنها تحدد المدخلات من القدرات اللازمة لتحقيق المخرجات المتعلقة بنجاح المدرس فى تدريسه .

ورغم أننا حددنا الصفات الشخصية والقدرات اللازمة للمدرس للنجاح فى تدريسه بعد ذلك فإننا لم نمن العناية الكافية بتقويمها فى المدرس المتقدم للمهنة وإنما اقتصرنا على مقابلات شخصية شكلية ، وعلى تقويم شخصى غير دقيق للطالب الجديد . ولم نمن بعد ذلك بإجراء البحوث اللازمة بين هذه الصفات والقدرات وبين النجاح فى مهنة التدريس بعد ذلك .

ولقد قام « بيكر Baker » فى الولايات المتحدة الأمريكية بتجربة أثبتت أن هناك علاقة بين العوامل والمعايير التى قام عليها اختيار المدرسين لمهنة التدريس ونجاحها بعد ذلك فى المهنة .

وقد قامت « ودين Wedeen » بدراسة على الطلاب الذين حرموا من دخول كلية التربية فى بوكلين فى نيويورك بأمريكا بين عامى ١٩٦١ - ١٩٦٥ وذلك نتيجة مرورهم بلجنة اختيار ومقابلة استخدمت لتقويم الشخصية ، والممارسة الأكاديمية والقدرة على التحدث ، ووجدت أن ٧٨% من هؤلاء الطلبة قد دخلوا مهنة التدريس بوسيلة أو بأخرى . معنى هذا أن كثيرا ممن نرفضهم فى المقابلات الشخصية للاختيار يدخلون مهنة التدريس من الأبواب الخلفية .

إن عملية اختيار المدرس لمهنة التدريس يجب أن تكون دقيقة وحسب معايير علمية يجب اختيارها نتيجة لدراسة علمية وبحوث تجريبية . وإن يتبع ذلك دائماً متابعة عن طريق البحث العلمى لأثر هذه المعايير فى نجاح المدرس فى مهنة التدريس .

ثانيا – العوامل الاجتماعية المؤثرة على اختيار مهنة التدريس:

هناك عدة عوامل اجتماعية تؤثر على اختيار الفرد لمهنة التدريس فى المجتمع العربى :

١ ـ من هذه العوامل اتجاهات المجتمع نحو مهنة التدريس ، فالمجتمع العربى ينظر إلى مهنة التدريس على أنها أقل من المهن الأخرى ، من الطب والهندسة مثلا : « الطبيب له مركز اجتماعى مرموق وتفضل البنات الزواج بطبيب على الزواج بمدرس . »

٢ ـ ومن هذه العوامل الاجتماعية أيضا أن الأسر تفضل لابنتها أن تكون مدرسة لأن التدريس فى نظرهم أكثر ملاءمة للبنت وأيسر لها وأكثر مناسبة لطبيعتها الأموية .

٣ ـ ومنها أن الأولاد عندما يختارون مهنة التدريس لا يكون اختيارهم لها على أنها مهنة الحياة ولكن للحصول على مميزاتها أثناء الجامعة ثم الحصول على شهادة يمكن أن تستخدم بعد ذلك فى مجالات أخرى .

٤ ـ ونتيجة لما سبق تجد مجموعة أخرى من العوامل الاجتماعية والاقتصادية التى تؤدى إلى عزوف الطلاب عن الدخول فى مهنة التدريس ، وإلى عزوفهم عن الاستمرار فى ممارستها بعد التخرج مما يؤدى ـ مع ظهور الحاجة الشديدة إلى أعداد كبيرة من المدرسين ـ إلى قبول أفراد فى المهنة لا تتوافر فيهم الشروط والمعايير التربوية والنفسية اللازمة لممارسة مهنة التدريس .

٥ ــ ومن العوامل التى تؤثر فى مهنة التدريس عوامل الحـــراك الاجتمـــاعى وتتضمن ناحيتين :

الناحية الأولى : الأصول الاجتماعية للداخلين فى مهنة التدريس .

الناحية الثـــانية : الفرص الاجتماعية التى تتاح للمدرس من الصعـــود فى السلم الاجتماعى .

وفى الناحية الأولى أجريت الدراسات فى المجتمعات الأجنبية وأثبتت أن الأصول الاجتماعية للداخلين فى مهنة التدريس تدخل فى معظمها فى الطبقتين الوسطى والدنيا وأجريت فى مصـــر أيضـــا دراســـات حـــول هـــذه الأصـــول الاجتماعية اتضح منها أن معظم الداخلين فى مهنة التدريس بالنســـبة للعينـــة المختارة من الطبقتين الدنيا والوسطى .

وقد أجرى مركز البحوث التربوية التابع لكلية التربية بجامعة الريـــاض بالمملكة العربية السعودية دراسة عن العزوف عن مهنة التدريـــــس ويمكـــن تلخيص أهم النتائج فيما يلى :

١ ــ أن ما يزيد قليلا عن ثلث المعلمين السعوديين يتركون مهنة التدريس .

٢ ــ أن ظاهرة العزوف عن التدريس تتدخل فى تكوينها عوامل كثيرة منها :

(أ) النظرة الاجتماعية المتدنية للمعلم .

(ب) دخل المعلمين المنخفض .

(ج) المستوى العقلى للطلاب الملتحقين بمعاهد إعداد المعلميـــن أقـــل مـــن مستوى الطلاب الذين يلتحقون بمعظم الكليات والمعاهد الأخرى .

(د) ضخامة العبء الملقى على كاهل المدرس من كـــثرة عـــدد التلاميـــذ ، وكثرة الأعمال الكتابية ، والنشاط المدرسى ، وكثرة الأعمال الإداريـــة ، وكثرة الواجبات المدرسية بعد الدوام .

٣ ـ المشكلات التى تواجه المعلمين السعوديين وتحملهم علـــى تـــرك مهنـــة التدريس هى حسب أهميتها :

(أ) المشكلات التربوية .

(ب) المشكلات المالية .

(ج) المشكلات الاجتماعية .

٤ ـ لم يختر كلية التربية من طلبة الثانوية العامة كرغبة أولى سوى نســـبة ضئيلة هى ٢.٣٦% وكرغبة ثانية ٧.٧٥% وكرغبـــة ثالثـــة ١١.٨٦% وكرغبة رابعة ١٧.١١% .

٥ ـ معظم طلاب الثانوية العامة لا يلتحقون بكلية التربية إلا مضطرين .

٦ ـ من المقترحات التى يراها المجتمع السعودى مشجعة على الإقبال علـــى مهنة التدريس والاستمرار فيها هى :

(أ) زيادة مرتبات المدرسين .

(ب) صرف مكافأة طبيعية عمل للمدرسين .

(ج) تحسين أوضاع المدرسين .

(د) مراعاة رغبات المدرسين عند التعيين والتنقل .

(ه) منح المدرسين امتيازات لهم ولأبنائهم .

علما بأننا ينقصنا الكثير من هذه البحوث والدراسات عن هذه العوامـــل التى لها أثر كبير على إعداد المعلم .

ثالثا – تدريب المعلمين :

وينقسم تدريب المعلمين قسمين :

القسم الأول : تدريب المعلمين أثناء الإعداد أى فى معاهد إعـــداد المعلـــم وهذا هو ما يطلق عليه Preservtce Training .

والقسم الثانى : هو تدريب المعلمين بعد دخولهم المهنة وهو مـــا يطلـــق عليه Inservice Training .

تدريب المعلمين أثناء الإعداد :

وتدريب المعلمين أثناء الإعداد فى معاهد إعداد المعلمين قد خضع فـــى السنوات الأخيرة لعدة عوامل :

١ ـ زيادة المهارات المطلوبة من المدرس لقيامه بعملية التدريـــس بنجـــاح وتعقد هذه المهارات .

٢ ـ جمود نوعية المتطلبات اللازمة لتخريج المعلم بحيـــث نجـــد أن هـــذه المتطلبات فى معاهد إعداد المعلمين ، لم يطرأ عليها تغيير كبـــير فـــى السنوات الماضية .

٣ ـ وضع التربية العملية فى معاهد إعداد المعلم من حيث المـــدة ونوعيـــة التدريب ونوعية المشرف وطرق التدريس المستخدمة ، بحيث نســتطيع أن نقول أن أوجه النقص فى كل هذه النواحى لا تـــؤدى إلـــى تخريـــج مدرس مهنى .

٤ ـ محاولة تحليل المهارات والقدرات والقيم اللازمة للمدرس للنجاح فـــى مهنة التدريس .

٥ ـ محاولة الربط بين اكتساب المهارات والقدرات والقيم وبين النجاح فـــى مهنة التدريس .

إن المشكلة الأساسية فى إعداد المعلم قبل الخدمة هى الحاجة إلى بنـــاء برنامج متطور لإعداد المعلم يحقق المطالب الآتية :

(أ) أن يكون قادراً على إكساب مدرس المستقبل المهارات والقـــدرات والقيم اللازمة للتلاميذ فى هذا العصر .

(ب) أن يكون قادراً على إمداد المدرس بالموازرة التـــى يحتاجـــها إذا أردنا له أن يغير المدرسة التى سيعمل فيها بـــدلا مـــن أن تـــترك المدارس لترد المدرس على أعقابه لينتكس إلى طريقها وأســـلوبها التقليدى .

إن الضغوط التى تمارسها المدارس على المدرسين الجـــدد ، ضغـــوط كبيرة وشديدة وإذا أردنا لإعداد المعلم أن يحقق نجاحاً لابد أن يتضمـــن هـــذا البرنامج خططا لتغيير المدارس ومدرسيها التقليديين حتـــى نضمـــن العـــون والمساعدة للمدرس الجديد .

أن تقدير المدخلات النفسية والاجتماعية اللازمة لإعداد المدرس الجديد وتحليلها وبناء البرامج اللازمة لاستغلالها من أهم العوامل اللازمـــة للإعـــداد السليم ، لتحقيق المخرجات المطلوبة :

أن العدد الكبير من المدخلات اللازمة لإعداد المدرس الجديد يتضح مـــن معرفة أن هذا الطالب عند بدئه مرحلة الإعداد يكون قد تشكل فعـــلا كمـــدرس نتيجة للقوى المختلفة التى أثرت فيه وشكلته طيلة حياتـــه الدراســـية . فقـــد أمضى هذا الطالب أربعة عشر عاما تقريبا فى التعليم اكتسب أثناءهـــا أنمـــاط السلوك والقيم والعلاقات السائدة بين المدرس والتلميـــذ التـــى يتصـــف بـــها المدرسون الذين مروا به فى حياته الدراسية . وهذا كله نتيجة القوى الثقافيـــة

والاجتماعية التى مر بها وتركت تأثيرها عليه . ويدخل هذا فيما يسمى بعملية التطبيع الاجتماعى للفرد .

ومعنى هذا أن كل ما اكتسبه وتعلمه واستنبطه من سلوك وقيم واتجاهات وعلاقات عن طريق تعامله مع عدد كبير من المدرسين وعن طريق ضغوط الثقافة المختلفة التى يعيش فيها وقيم واتجاهات هذه الثقافة نحو المدرس ونحو مهنة التدريس ، هذا كله يجب أن ينسى Unlearned ، إلى جانب اكتسابه أنواع السلوك اللازمة للمدرس الحديث والتى ستغير وتطور وتحل عمل أنواع السلوك القديمة الغير مرغوب فيها .

أن ما يمر به العالم اليوم من تطورات كثيرة ومتنوعة يلقى على أعداد المعلم مسئوليات كبيرة . ويقدم لنا « مارتن هابرمان » المخرجات التى لا بد أن ينتهى بها برنامج إعداد المعلم فيما يلى :

يجب على المدرس أن يعرف الكثير عن مادته ، أن يتدرب على الإحساس بالموقف التعليمى ، أن يتعلم استراتيجيات التعليم اللفظى وغير اللفظى ، أن يشخص ويصف ويقوم التعلم ، أن يفهم ويستوعب البحث العلمى ، أن يتعلم العمل مع الفريق ، أن يختار وسائل التعليم المناسبة ويقومها ، أن يعلم تلاميذه ، والمدرس المتدرب يجب أن يكون عاملا من عوامل تغيير المجتمع .

أن أهم ما برنامج إعداد المعلم هو بناء أولويات فيما يختص بما يجب أن يتعلمه المدرس أثناء إعداده .

رابعا – التعليم مهنة :

يتردد في السنوات الأخيرة تعبير « مهنة التعليم » ومتطلباته ، والتعليم فى الواقع يتطلب نوعا من المقدرة أو الكفاءة يمكن تحقيقها عن طريق الممارسة . وإذا كان هذا النوع من الجدل ذا دلالة فإنه يدل على أن التعليم حاليا يمر بفترة يحاول فيها استكمال وضعه كمهنة ، وأنه فى سبيل استكماله لهذا الوضع – وفقا للمفهوم الحديث للمهنة – يعانى من بعض العقبات التى تقف فى سبيله ، ولاختيار وضع التعليم كمهنة ينبغى أن نستعرض مقومات المهنة لنرى مقدار حظه منها :

أولا : تعتمد المهنة فى ممارستها على النشاط العقلى أكثر مما تعتمد على النشاط الجسمى ، ونحن لسنا بحاجة إلى الإفاضة فى توضيح أن التعليم مستوف لهذا الشرط ، فهو مهنة يغلب عليها طابع النشاط العقلى . والعمل الذى يمارسه القائمون بالتعليم يعتبر أساسا فى الإعداد لكل الأعمال المهنية الأخرى . وكثيرا ما يشار إلى مهنة التعليم بهذا الاعتبار على أنها ﴿ أم المهن ﴾ .

ثانيا :تتطلب المهنة الإلمام بنوع من المعرفة المتخصصة . ومن الواضح أنه التعليم معرفة متخصصة لها قيمتها وأهميتها فى تمكين المعلم من ممارسة عمله على أسس سليمة . وكثير من الأبحاث فى هذه المعرفة المتخصصة يظهر كل عام . فالتربية صارت علما واسعا . ولكن مشكلتها أنها علما حديث ، وأن الذين يجهلون طبيعتها أكبر بكثير من القلة التى تعرف شيئا عن هذه الطبيعة . والذين لا يعرفون شيئا عن طبيعة التربية – وبالتالى لا يعترفون بها – نجد بينهم من يرى أن الإعداد العام فى الكليات وتخريج المتخصصين فى المواد الدراسية

يكفى لإعداد المتخرج بكل ما يلزم المعلم الناجح . وأنه ليست هناك ضرورة لدراسة أى مادة تربوية . إن هذا الفريق من الناس لا ينظر إلى التعليم على أنه مهنة ولا إلى التربية على أنها علم . وهم يعطون كل وزن للخبرة والممارسة .

معنى ذلك أن التربية عندهم فن ، وأنها لا تسمو إلى أن تكون علما ، ومن حسن الحظ أن هذا الاتجاه فى تقهقر أو تضاؤل مستمر .

ثالثا : المهنة تتطلب إعدادا مهنيا ممتدا ، ويتم تخريج المهنيين عادة فى الجامعات والمعاهد العليا التى من درجتها . ففى الكليات الجامعية أو المعاهد العليا يلم الطالب بمناهج جامعية تنظيما خاصا يصل بالطالب إلى استيفاء متطلبات المهنة التى يعد لها . وإذا كان هذا المعيار يمكن تحقيقه بالنسبة للتعليم عن طريق استكمال برامج كليات إعداد المعلمين أو التخرج فى الكليات الجامعية الأخرى ثم الالتحاق بدراسة تربوية بعد البكالوريوس للحصول على شهادة تربوية فإنه لا تزال هناك مشكلات من أجل استيفائه فى العالم العربى . من المشكلات المتصلة بهذا المعيار أن معلمى المرحلة الابتدائية فى العالم العربى لا يزالون بعيدين عن استيفاء متطلبات المهنة من ناحية التخرج فى معهد عال وعلى أيدى أساتذة متخصصين . كما الدول العربية تسمح لخريجى الكليات الجامعية الذين لم يعدوا إعدادا مهنيا بممارسة التعليم . وقد بلغ هذا التسامح – إزاء متطلبات المهنة – إلى حد أن بعض خريجى الجامعة الذين لم يعدوا للمهنة يسمح لهم بتدريس مواد لا تمت بشىء إلى ميادين تخصصهم . وتقوم بعض الدول العربية بإعداد برامج تأهيلية لخريجى الجامعة غير التربويين فى أثناء ممارستهم للتعليم . ولكننا نرى أنه مهما أعدت هذه البرامج فلن تصل مدى انتفاع المعلمين وتأثر

سلوكهم بها إلى الحد المتاح للخريجين الذين يتفرغون لمثل هذه البرامج لمهنة فى الكليات والمعاهد التربوية .

رابعا : تتطلب المهنة نموا مستمرا فى أثناء الخدمة . ونحن نجد بالنسبة للمعلمين أن ميادين التخصص العلمى ومواد الإعداد المهنى تتطور مع الزمن ، فتحدث فيها مكتشفات . وتبرز حقائق جديدة . ولا يستطيع المسئولون عن حماية المهنة أو عن متابعة مستواها أن يقفوا من ذلك موقفا سلبيا ، بل لابد لهم من بذل كل المحاولات الممكنة لتزويد أعضاء المهنة بأحدث ما وصل إليه البحث العلمى فى كل من ميدان التخصص العلمى والميدان المهنى . وقد أخذت بعض السلطات فى الدول العربية بمبدأ وجوب إتاحة الفرصة للنمو المستمر للمعلمين ، ومن أبرز مناشطها فى ذلك ما تقوم به إدارات التكنولوجيا بوزارات التربية فى بعض هذه الدول من تنظيم برامج وحلقات دراسية ، كما أن منظمات المعلمين أنفسهم تأخذ فى اعتبارها إتاحة الفرصة لتبادل الخبرات ، وملاحقة التطورات العلمية والتربوية عن طريق المؤتمرات والمطبوعات وما إلى ذلك .

خامسا : المهنة تقدم لصاحبها عملا له طابع الدوام وعضوية مستمرة فيها . ويظهر أن تحقيق التعليم لهذا المعيار شئ يصيبه الاهتزاز . فالطبيب والمحامى والمهندس يبقون على صفاتهم ملتحقين بنقاباتهم مهما طرأ على نشاطهم من تغير . أما المدرس الذى يترك مهنته ليشتغل فى إحدى الوزارات ــ غير وزارة التربية ــ بعمل لا يمت إلى التعليم بصلة فإنه يفقد عضويته بمهنة التعليم ، وينقطع تماما عن كل شئ يتصل بها . صحيح أن الملاحظة العادية تدل على إمكانية إبقاء التعليم فى بعض الدول بهذا المعيار . ففى بعض الدول العربية يمكن

ـ بعد التحاق المدرس بوظيفته ـ أن يتدرج فى سلكها متنقلا من مستوى مهنى إلى مستوى آخر حتى يصل بعض الأفراد إلى وظيفة وكيل وزارة التربية . ومع ذلك مقرر أن اختيار مهنة التعليم وفقا لهذا المعيار يقتضى أن تكون لدينا بيانات وافية عن المعلمين غير الراغبين فى الاستقرار فى وظائفهم . وعن الذين يتركون مهنة التعليم إلى غيرها سنويا .

سادسا : المهنة خدمة حيوية من الناحية الاجتماعية . يترفع عن مستوى الاستغلال والتركيز على تحصيل الكسب الشخصى . وتعتبر الخدمة الحيوية اجتماعيا إذا جرى العرف بضرورة توفيرها لكل من يحتاج إليها كما هو الحال بالنسبة للطب والمحاماة . ولقد سرى نوع من الاعتقاد بأن التربية أمر ينبغى توفيره لجميع الناس . وأنها ينبغى أن تكون فى متناول كل طفل بصرف النظر عن ظروف نشأته لأن فى ذلك رعاية لصالح الأطفال ومصلحة المجتمع . وليس هناك من يشك فى أن التعليم مهنة تؤدى خدمة اجتماعية عامة . وأن المعلم الواعى بجوانب مهنته يمكنه أن يعمل من أجل حياة أفضل لمواطنى الغد .

والجانب الأوضح فى مهنة التعليم هو خدمة الآخرين ، لا استغلالهم ولا الرغبة فى تحصيل كسب مادى . وهناك كثير من المعلمين الذين يتفانون فى عملهم عن حب له ، وإيمان بأهميته ، وارتياح إلى نتائجه . مع معرفتهم بأن هناك من الأعمال الأخرى التى يمكنهم القيام بها مما يحقق لهم ـ من الوجهة المادية ـ ربحا أوفر . على أن كون التعليم مهنة تترفع عن مستوى الاستغلال والتركيز على تحصيل الكسب الشخصى أمر لا يعنى أن المعلمين لا يستحقون أن

يتصفوا ماديا ، وأن تدفع لهم الدولة رواتب تتناسب مع ما يعطى عـادة للمهنيين . والواقع أن هذا يزداد عليه الاتفاق فى جميع أنحاء العالم .

سابعا :المهنة يكون لها تنظيم مهنى قوى ، فلكل المهن المتعـارف عليـها تنظيماتها المهنية التى تعتبر وسيلة لتقرير أهـداف موحـدة ، وآراء متحدة لأعضائها .وللمعلمين فى كثير من البلاد العربية تنظيـم نقـابى ينتمى إليه كل القائمين بمهنة التعليم . وهناك بجـوار النقابـة أنديـة خاصة بكل طائفة ترعى مصالحهم الخاصة . ولن ما مدى القوة التـى يستمتع بها التنظيم المهنى للمعلمين ؟ إن فى استطاعة نقابة المحـامين مثلا أن تعطل أحد المحامين عن ممارسة مهنتـه لفـترة محـدودة أو نهائيا متى خرج على أخلاقيات المهنة . فهل تستطيع نقابة المعلميـن أن تفعل شيئا مثل ذلك بالنسبة لأحد المعلمين فى المدارس الحكومية أو الحرة ؟ ليس فى استطاعتها ذلك . ثم هل جرى عرف بيـن المعلميـن أنفسهم بما يسمى أخلاقيات المهنة ؟ لم تمتد مناقشات المعلمين عندنـا إلى هذا الموضوع بعد .

ثامنا: المهنة تضع المستويات اللازمة لها . التعليم خدمة تضطلع الدولة عادة بتوفيرها ، والدولة من جانبها لم تستطع أن تحدد مستوى مهنيا تلـتزم به فى تقديم هذه الخدمة للجماهير العربية . وأعضاء مهنة التعليم فـى بلادنا لم يتحقق لهم من الاستقلال ولم يتهيأ لهم من الفرص ما يجعلـهم يتعارفون على المستوى اللازم لممارسة المهنة بصفة قاطعة ، بحيـث لا يسمحون بتعيين أحد إلا إذا أقرت النقابة مؤهلـه . وقيدتـه ضمـن الصالحين لمهنة التعليـم . صحيـح أن جميـع المسـتويات اللازمـة لممارسة أغلب المهن تحددها قوانين ولوائح تصدرها الدولة ، ولكـن

الدولة عادة تأخذ فى اعتبارها مقترحات وتوصيات هذه المهن فيما يتصل بالشروط والمستويات اللازمة لمن يريد ممارستها . ولقد تخلف المعلمون فى ذلك عن أصحاب المهن الأخرى ، ولكن منظمات المعلمين والدراسات المتتابعة لمشكلات إعداد المعلمين ـ وخاصة فى الدول المتقدمة ـ تؤذن بأن المعلمين أنفسهم سيصلون إلى المرحلة التى يحددون فيها المستويات اللازمة ، ويراجعون المستويات القائمة ، وإذا استطاع المعلمون أن يصلوا فى ذلك إلى نتائج يترتب عليها الترقى بمستوى المهنة وتحسين العملية التربوية فإن ذلك سيكون موضع اعتبار الدول التى يعملون بها عند إصدار تشريعات جديدة أو فحص تشريعات قائمة .

إننا إذا قسمنا التعليم بالمعايير الثمانية السابقة وجدنا أنه يفى ببعضها ، وأنه يعانى جوانب ضعف بالنسبة لبعضها . وإذا كان لابد لنا من مسايرة روح العصر والترقى بالتعليم إلى مستوى المهنة فإننا ينبغى أن نلغى كل دور إعداد المعلمين غير العالية ، وأن نعهد بإعداد المعلم إلى الجامعات والمعاهد العالية . وأن ندرك أن التربية علم لا يستطيع تقديمه إلى الطلاب إلا شخصية جامعية كفء . وإذا تحققت وحدة المستوى الذى يتخرج عنده المعلمون ساعد ذلك على تكوين جماعة متجانسة متقاربة فى مواصفاتها . وبطريقة مواجهتها للمشكلات ، ورعايتها لشئون مهنتها .

الفصل الثالث

- خصائص المعلم الجيد .
- المعلم فى المدرسة .
- المدرسة معقل للخبرة التربوية .
- المدرسة مكان لحفظ التراث وتجديده .
- مهنة التدريس وعلاقتها بالمهن الأخرى .
- موجهات مهنة التعليم فى بلادنا .

خصائص المعلم الجيد

يرى البعض أحياناً أن نتيجة عمل المعلم تحدد مستواه . فكلما زاد عدد الطلبة الناجحين كان ذلك دليلا على ارتفاع مستواه ، والعكس . إلا أن هذا المعيار ليس منصفاً دائماً . فقد تكون الظروف التى يعمل فيها غير مواتية حتى يحقق فيها نجاحاً ملموساً . فعدد التلاميذ فى الفصل ، وتوفر الكتاب الجيد ، والتوجيه النافع والبناء له ، والإدارة المدرسية السليمة ، والتسهيلات الكافية من وسائل تعليمية وغيرها ، والظروف الاجتماعية والاقتصادية المناسبة ، كلها عوامل تسهل عمل المعلم .

ويرى البعض أن قيمة المعلم تكمن فى قدرته على القيادة وعلى توجيه تلاميذه بتأثير شخصيته وخلقه .

وقد أثبتت بعض البحوث التى أجريت على رأى التلاميذ فى مدرسيهم أن هناك صفتين أساسيتين يحبها التلاميذ فى مدرسيهم ، وهما :

١ ـ العطف على التلاميذ والتجاوب معهم والصبر على أخطائهم .
٢ ـ القدرة على توضيح المواد الدراسية .

أما بقية الصفات التى يحبذها التلاميذ فى مدرسيهم فمن بينها ما يلى :

٣ ـ عدم التحيز فى معاملة التلاميذ .
٤ ـ مراعاة النظام .
٥ ـ الإلمام بالمادة الدراسية .
٦ ـ العدالة فى تصحيح أوراق الاختبارات .

٧ ـ تذوق الفكاهة .

٨ ـ فهم التلاميذ .

٩ ـ مساعدة التلاميذ خارج الفصل .

١٠ ـ القدرة على جذب انتباه التلاميذ .

١١ ـ المحافظة على المواعيد .

١٢ ـ قوة الإرادة .

١٣ ـ وضوح الصوت .

١٤ ـ سعة الأفق فى المعلومات وفى الاهتمامات والاطلاع .

١٥ ـ عدم السخرية من أخطاء التلاميذ .

١٦ ـ التعاون .

١٧ ـ الفصاحة اللغوية واللباقة .

١٨ ـ ضبط النفس والاتزان والهدوء .

١٩ ـ الحماس .

٢٠ ـ الصحة .

٢١ ـ المهارة فى حفز غيره على العمل .

٢٢ ـ مراعاة الحاجات الفردية للتلاميذ .

٢٣ ـ القدرة على التكيف مع الظروف الجديدة .

٢٤ ـ حب العمل .

٢٥ ـ الأناقة والنظافة وجاذبية المظهر .

ولاشك أن المعلم إذا أدرك هذه النواحى ، فإنه سيعرف ما يجذب إليه التلاميذ ويحببهم فيه وفى عمله . والعكس صحيح ، فإن عدم مراعاته هذه

النواحى سوف يؤدى إلى نفورهم منه ، ولن يساعده ذلك علـــى إحـــداث الأثـــر المطلوب .

وإذا أردنا أن نحدد معالم شخصية المعلم ، وما ينبغى أن يتوفر فيها مـــن أركان ومقــومات لقادنا ذلك إلى تجديد معالم المـــــهام التـــى تفرضـــها عليـــه المدرسة .

فالمدرسة كمصنع للرجال ليؤدوا الأدوار التى تناط بهم فى الحياة تفــوض على المدرسة أن يكون صانعا لهؤلاء الرجال ومجيدا لهذا الفـــن . والمدرســـة كمعمل للتجارب التربوية تفرض على المعلم أن يكون مــــاهرا فـــى ف إجـــراء التجارب التربوية ورصدها والوصول إلى نتائجها . والمدرسة كمكـــــان لحفـــظ التراث وتنقيته وتجديده تفرض على المعلم أن يكـــون موســـوعة علميـــة فـــى التاريخ وفى الأبعاد الثقافية لمجتمعه ولمجتمعات العالم كما تفـــــرض عليـــه أن يكون ماهرا فى تنقية ثقافية مجتمعه وتقديمها نقية لتلاميذه . . .

ودور المدرسة كقائدة للتغيير الثقافى تتطلب من المعلـــم أن يكـــون هـــو أساس قائدا لهذا التغيير وملما بدوافعه وحوافزه .

وفى الصفـــحات المقبلة سوف نلقى الضوء على هذه الأمور بشكل مـــن التوضيح .

هناك دوران أساسيان للمعلم ، يحددان نطاق رسالته التربوية : دوره فى المدرسة كمرب ومنشئ للأجيال ، ومنق للتراث أمامـــهم ، ومعـــد لـــهم علـــى توقعات المستقبل ومتغيراته ، ودوره فى المجتمع كمـــرب ، وقـــائد وصـــاحب رسالة بين أهله وذويه وجيرانه وحيه ومجتمعه الكبير .

وهذان الدوران يفرضان عليه أن يتصف بـــالكثير مـــن الصفـــات ، وأن يتميز بالعديد من الخصائص والسمات . وتردنـــا هـــذه الصفـــات والخصـــائص

والسمات إلى قضية اختباره وإعداده ، ومعاملاته ماديا ، والنظرة إليه اجتماعيا . وكل هذه الأمور عوامل أساسية فى بناء شخصيته الفردية والاجتماعية ، وتهيئته للقيام بهذين الدورين الأساسيين .

المعلم فى المدرسة

- **المدرسة إطار عام للعلاقات** المتشابكة فى داخل الفصل وفى خارجه بين المدرس وزملائه ، وبينه وبين تلاميذه ، وبينه وبين رؤسائه ، وبينه وبين جميع العاملين فى المدرسة . والمفروض فى هذه العلاقات كلها أن تبنى فى خط يحقق أهداف العملية التربوية كلها . ولذلك فإن المحدد لاتجاه مسيرها ولأنماطها ولمعاييرها هو أداء العمل التربوى بنهاية كبيرة وبفعالية أكبر .

والمدرس عليه أن يقيس بدقة أبعاد العلاقات التى يعيش فى داخلها وأنماطها، وأن يتعرف على اتجاهاتها لكى يرتفع مستوى أدائه فى داخل العملية التربوية المتشابكة . وأن يمارس أعماله المختلفة فى إطار تلك العلاقات حتى يبدو الجو المدرسى العام وهو فى كمال صحته واعتداله .

- **المدرسة مصنع لصناعة الرجال** ليؤدوا الأدوار التى تناط بالإنسان فى هذه الحياة . ومن صناعة الرجال يحتاج إلى أسس علمية دقيقة ، خاصة بالإنسان فى مختلف مراحل عمره . وبتفاعلات هذا الإنسان وانفعالاته مع المحيط البيئى والمحيط الاجتماعى الذى ينشأ فيه . وبتجاوباته مع الحياة والكون والعصر الذى يعيش فيه . كما يحتاج هذا الفن إلى معرفة الأسس التى تقوم عليها الحياة المعاصرة ، ومعرفة

الظواهر والحقائق والنظم الاجتماعية والأدوار الوظيفية التـــى تكـون منها هذه النظم .

كما يحتاج المعلم ـ وبالدرجة الأولى ـ إلى أن يعرف ويمارس وسـائل وتكنيكات ربط المادة التخصصية التى يقـوم بتدريسـها بالحيـاة والكـون ، وبالعصر وتفاعلات الإنسان الفكرية والمادية والروحية معها .

وكل هذه المتطلبات والخصائص والصفات التى ينبغى أن تتوافر فى المعلـم تلقى بمطالب أساسية فى إعداده وتدريبه على نحو ما سنشير فيما بعد من الإعداد .

المدرسة معمل للخبرة التربوية ، والتجارب الإنسانية :

إن كل فرض علمى لا يرقى إلى مستوى المقـرر العلمـى أو الحقيقـة العلمية إلا بإجراء المنهج العلمـى عليـه ، مشـاهدة واختبـارا واسـتقراء واستنتاجا وتعميما والمدرسة هى المعمل العلمى الذى تجرى فيـه التجـارب التربـوية والإنسانية . فيها يمكن أن تتوافر كل شـروط البحـث والتجريـب العلمى . وفيها يمكن أن تستقر الحقائق وتثبت ، كما تستقر المفاهيم العلميـة وتؤكد .

والمدرس هو الباحـث ، وهـو العالم الذى يمكـن أن يجـرى هـذه التجارب ، وتلك الأبحاث . فعمله يقتضى ذلك . بل إن لـب عملـه والبحـث العلمى . وعلى ذلك فالمدرس الذى لا تتوافر له مـهارة التجريـب والبحـث العلمى ، ولا الحافز عليه والاقتناع به مدرس غير كفء . وهو نـاقص فـى بنائه وإعداده كمعلم . وهذه مسئولية النظـام الـتربوى ومسـئولية الإعـداد التربوى للمعلم فى الجامعة وفى كليات إعداد المعلمين .

وهذه المسئولية تتحدد فى المدرسة من خلال المناخ الذى يتاح للمدرسين ، فهل توفر المدرسة مناخا علميا صالحا للبحث والتجريب وحفز الهمم وجذب المعلمين للبحث وتقصى الحقائق التربوية ، وبناء عملهم على أسس علمية سليمة أو هى مناخ مهيأ لكل ما هو ساكن وراكد وتقليدى فى العمل المدرسى .

هل تبنى المدارس وتعد آخذة فى الاعتبار هذه الوظيفة الهامة للمعلم فى البحث والدراسة المستمرة ؟ أو تبنى كمكان للتلقين والحفظ والاستظهار ؟

هل تتوافر للتربية فى المجتمع مجموعة من المفكرين والعلماء التربويين الذين يحفزون هذا العمل العلمى ويدفعوا به إلى الأمام ، ويرفون على حسن أدائه وتوجيهه العلمية السليمة ، حتى تثمر هذه الأبحاث نتائج وحقائق علمية معتمدة ومفيدة فى مجال البحث والممارسات التربوية المفيدة؟ وحتى تثمر فى نمو تجدد مستمرين . وذلك كله يحدث بفعل سنة الله فى خلقه. ذلك لأنه خلق فينا العقل المتجدد الذى يواجه واقع الحياة بفاعلية متجددة فتنمو الحياة بتلك المواجهة المتجددة .

ومن هنا تأتى الضرورة والحتمية التى تملى التجديد المستمر للتراث الثقافى للمجتمع ، وللإنسانية جمعاء .

ما موقف المدرس من هذا التراث ومن تجديده ؟ وقبل أن نسأل عن موقف المدرس ينبغى أن نسأل عن موقف التربية عامة من المحافظة ومن التجديد . من المعروف والمسلم أن التراث الثقافى هو المحيط الضخم الذى تشتق منه التربية بعض أهدافها ، وكثيرا من خبراتها لتنشئ الأجيال على الأصول فى هذا التراث . فهى تنشئ الأجيال على القيم الثابتة فيه ، وعلى

العقيدة التى يؤمن بها المجتمع وعلى الفكر الصافى له ، وعلى اللغـة التـى ثبتت فعاليتها بفعل التفاعل الحى بين الإنسان وخبرات الحيـاة . . . فالتربيـة تحافظ على كل ما هو صاف ونقى وراق فى هذا التراث ، ولكننا كمـا سبقت الإشارة نقول : إن الحياة متجددة ، وبتجددها تتجدد المطالب ، وتتجـدد الحلو لهذه المطالب ، وما قد يعتريها من مشكلات .

ولذلك أمكن القول بأن التربية مطالبة أيضا بتجديد الخبرات ، وبتجـدد الحلول لمواقف الحياة ومتطلباتها .

هذا هو موقف التربية باختصار شديد ، أما موقف المـدرس فـهو لا ينفصل البتة عن التربية ، وعن نهجها إزاء هذا التراث . ومن ثم فهو مطـلب بالحفاظ على هذا التراث وتجديده . وإلى هنا يبدو الأمر وكأنه يسير ، إلا أنـه ليس كذلك . فلكى يحقق المعلم هذا المطلب عليه أن يكون معـدا لـه عقليـا ونفسـيا واجتماعيا وأن يكون مزودا بإرادة المحافظة والتغيـير فـى نفـس الوقت . وهذا الإعداد يفرض على الذين يعدون المعلم ضرورة مراعاة اختبـار المعلمين لكليات التربية ، وضرورة أن تكون مناهج الإعداد مجهزة بكـل مـا يمكن المعلم من النمو وتفرخ « علماء صغارا » من التلاميذ . تلاميذ ولكنـهم قد أحبوا العلم والبحث عن الحقائق . .

إن هذه القضية الهامة فى مجال التربية وفى مجال العمـل المدرسـى لهى مسئولية الإعداد فى معاهد وكليات الجامعة وكليـات التربيـة . . فـهى مطالبة بالتجهيز والإعداد العلمى والأكاديمى للمعلم كباحث وعالم ومرب فـى نفس الوقت وعليها أن تتيح له كل ما يمكن أن يكتسبه من مـهارات البحـث العلمى واتجاهاته وأن تعده فى إطار من المنهجية العلمية والتربوية العلميـة ،

حتى يشب على هذا المسلك فيكون مربيا وعالما باحثا فى نفس الوقت ، يتبع كل شروط البحث المعملى فى إثباته للحقائق وفى تربيته لطلابه .

لقد كانت « منتسورى » كما كان « فروبل » وغيرهما مدرسين ومدرسات فى رياض الأطفال ، وفى مدارس التعليم العام . وما ارتباط اسم هؤلاء وغيرهم بالفكر وبالتجريب التربوى الحديث إلا لأنهم كانوا باحثين ومربين وممارسين لتجارب تربوية على تلاميذهم ، وراصدين لهذه التجارب ونتائجها ومقرراتها المحترمة فى هذا المجال ، وعلى هذا الصعيد .

المدرسة مكان لحفظ التراث وتجديده :

التراث هو الحضارة التاريخية لكل شيء مر به الإنسان ، ومرت الجماعة فى عمارتها للأرض . وهو نتاج التفاعل بين الإنسان فى الجماعة والحياة من حوله ، سواء تمثلت هذه الحياة فى بيئة خارجية ، اجتماعية أو طبيعية ، أو فى بيئة داخلية عقلية أو نفسية . ومن هنا تأتى أهميته وفاعليته فى إيضاح السبل أمام الجماعة الإنسانية فى مسيرتها الحاضرة والمستقبلية ، فى كثير من أمور الحياة وقضاياها الحياتية والمصيرية .

على أن التشبث به لمجرد الارتباط الوجدانى بما فيه من منجزات وحلول عشقها الإنسان ـ لأنها كانت ملاذه فى مواجهة مشكلاته ـ أمر غاية فى الخطورة ذلك لأن الحياة متجددة باستمرار ، والإنسان ينمو باستمرار ،

والجماعة بالتالى معلما رائدا ، وقائدا ، وقادرا على قيادة التغيير ، وقيادة الجماعة ، وقادرا على فتح أبواب التخصص أمام ذويه .

مهنة التدريس وعلاقتها بالمهن الأخرى :

إلى أى حد يمكن أن ننظر إلى التدريس على أنه مهنة ؟ أو مجرد حرفة ؟ لكى نناقش هذه القضية ينبغى أن نعرف معنى المهنة ومعنى الحرفة ؟

باختصار شديد يمكن أن نعرف الحرفة بأنها ذلك الأسلوب العلمى البدائى الذى يستند على التقليد فى تعلمه وإنجازه . وهو يتسم بالبساطة وعدم التعقيد ومن هنا يستطيع القيام به شخص على مستوى متدنى من الثقافة والتعليم وغالبا ما تعتمد الحرفة على العمل اليدوى البسيط أو الفكرى البسيط.

أما المهنة فهى أسلوب عملى تطبيقى لأسس علمية ونظرية غاية فى التقدم والتعقيد . وهو يتسم بالتعقيد والتركيب ، وقيامه على الكثير من العمليات التطبيقية والعلمية ، ومن ثم فلا نستطيع القيام به إلا كل شخص حصل على قسط كبير من العلم ومن الثقافة والتدريب . ومن ثم أيضا فالمهنة لا تقوم على العمل اليدوى البسيط أو الفردى الساذج ، وإنما تقوم على أسس علمية وتطبيقية غاية فى التعقيد والتركيب والتخصص .

ومن هنا فإن المهنة لا تتحقق بالتقليد ، ولكنها تتم عن طريق مؤسسات علمية متقدمة مقننة خاضعة لإشراف الدول . كما تجاز علميا ومهنيا وفقا لنظام من المؤهلات العلمية المعترف بها داخليا وخارجيا ، أى على المستوى الوطنى والمستوى الدولى .

فالطلب مثلا مهنة على أسس علمية ، ويتخرج الطبيب فـــى كليـــات الطـــب معترف بها . ويعطى شهادة تسمح له بممارسة هذه المهنة . ويعاقب وفقا لقـــانون الدولة كل من يمارس مهنة الطب بدون شهادة . ويعاقب وفقا للقانون من النمو فـــى اتجاه هذا المنهج السليم . . وأن يكون ذلك واضحا فى أهداف هذا الإعداد .

وهذه قضية كبرى فى إعداد المعلم ، تحتاج إلى بحـــوث لاســـتجلائها ، ويكفى هنا أن نشير إلى أن المعلم ينبغى أن يرتبط بتراثه ، وتاريخه . ولكـــن ذلك لا يجب أن يفرض عليه ضرورة تقديس الموتى ، وإنما يكون ارتباطه بـــه نابعا من ضرورة الإفادة من الماضى فى معالجة الحاضر ، وبنـــاء المســـتقبل ومواجهته . وهنا يتأكد ضرورة ارتباط المعلم بالتجديد والتغـــير المســـتمر ، سواء فى بنائه الشخصى والفكرى ، والاجتماعى أم فى مواجهتـــه للتغـــيرات الحادثة فى الحياة من حوله ، أم فى قيادة هذه الثغرات صوب خـــط متصـــاعد باستمرار . وهو فى كل هذه الأمور يأخذ بيد الأجيال الجديدة معه فـــى اتجـــاه هذه التغيرات الإيجابية ، والتجديدات الفنية فى إطار من قيم الجماعة ومثلـــها العليا وأخلاقها الثابتة المقررة فى دينها الحنيف .

- المدرسة محققة لأهداف المجتمع ورائدة وفاتحة لأبواب التغيير فيه :

ويرتبط بالقضية السابقة قضية تحقيق المدرسة لأهـــداف المجتمـــع ، وريادتها له ، وللتغيرات الحادثة فيه .

فما من شك فى أن المدرسة تحقق أهداف الجماعة فى الأجيال تحقيقـــا واقعيا . فهى تشتق أهدافها من أهداف المجتمع ، وتضع مناهجها ووســـائلها لكى تحقق هذه الأهداف .

وما من شك فى أن المدرسة لابد لها أن تتجاوب مع التغييرات الحادثة فى عالمها الذى تعيش فيه ، وفى عصرها الذى توجد فيه ، وفى مجتمعها الذى أنشأها لتساعده على بناء البشر فيه .

وكل هذه الأمور تحدد مطالب « إعداد المعلم » . ومؤداها ، كيف نعد كل طبيب فى عمله أو يركب خطأ فيه ، أو يقوم بعمل لا يتمشى مع قوانين المهنة وعرفها وأخلاقياتها .

والتدريس أيضا مهنة ، يقوم على أسس علمية ، ويتخرج المعلم فى كليات للتربية معترف بها . ويعطى شهادة تسمح له بممارسة هذه المهنة . ويعاقب وفقا لقانون الدولة كل من يمارس مهنة التدريس بدون شهادة معترف بها . ويعاقب وفقا للقانون كل مدرس يهمل فى عمله أو يرتكب خطأ فيه . أو يقوم بعمل لا يتمشى مع قوانين المهنة وعرفها وأخلاقياتها .

هذا هو ما يجعل مهنة التدريس مهنة جديرة بمكانتها بين المهن أما إذا سارت على نهج غير هذا الذى ذكرنا آنفا ، فإنها بالقطع تسير وفقا لنهج خاطئ لا يحقق لها كيانها واحترامها . ومكانتها اللائقة بها فى داخل المجتمع وفى خارجه .

ويؤكد هذا ، بل يجمع عليه رجال الفكر المعاصر ، كما يجمع عليه غالبية السادسة ورجال الدولة على أن التربية مهنة . فحيث يرى رجال الفكر التربوى أنها تتخذ مكانتها هذه من كونها مجالا علميا يقوم على البحث والتجريب والتطبيق فى ميدان تربية الإنسان ، يرى غالبية رجال الدولة والساسة أنها مهنة لها جميع خصائص المهن المختلفة ، وتتوافر فيها جميع شروطها .

أما القلة من الناس ـ سواء على مستوى العامة أو على مستوى الساسة ورجال الدولة ـ لا يرون هذا الرأى ، ذلك لقصور نظرتهم إلى التربية وفقدانهم لكثير من الحصانة فى الرأى وفى التفكير وفى معرفة حقائق الأمور . وهذا الرأى إذا ما آمن به والسلطان فى الدولة يترتب عليه التقليل من شأن التربية ـ والتربويين ـ ومكانتها فى الحياة وفى المجتمعات ، وبالتالى التقليل من شأن من يقومون بهذه المهنة ذات المستوى الرفيع فى عمقها وشمولها ومعالجتها لإعداد مشكلات الحياة وقضاياه .

العلمية الصعبة . ولا يتحقق له ذلك إلا بعد زمن طويل من الإعداد والتدريب فى مستويات دراسية عليا .

موجهات مهنة التعليم فى بلادنا :

إذا كانت التربية مهنة محترمة عل النحو المشار إليه فما هى موجهاتها فى بلادنا ؟

تحكم مهنة التعليم فى العالم الإسلامى المعاصر عدة أمور هى :

١ ـ خصائص العصر الذى نعيشه ومتغيراته ، والمستقبل الذى يشير إليه العناصر ويستعد له .

٢ ـ الإطار القومى الإسلامى بوجه عام ، وما يخص منه مهنة المعلم بوجه خاص .

ولنناقش هذين الموجهين بشىء من الاختصار .

١ـ خصائص العصر الذى نعيشه ومتغيراته :

أما خصائص العصر الذى نعيشه فهى محددة فى قيم هذا العصر ، وفى اتجاهاته ، وفى معدلات نموه السريعة ، وفى خصائصه التى أشرنا إليها من قبل . فقيم هذا العصر تبلورت فى قيم علمية وقيم إنسانية . أما القيم العلمية فتتمثل فى تلك النظرة الرفيعة إلى حقائق العلم ، وإلى العلماء .

فهناك تصديق يكاد يكون تاما بالنسبة لما يصل إليه العلم والعلماء من حقائق خاصة بالكون وبمظاهر الحياة الطبيعية والبيولوجية . . بل بالحياة الاجتماعية أيضا ، وهذا هو الذى خلق ذلك التقدير الكبير للعلم المختبر وللحقائق التى نتوصل إليها بعد الاختبار والتجريب .

مثل هذه الدراسات فى مجال الإنسان وحياته من الداخل ومن الخارج . . من مكوناته الداخلية . . ومن تفاعلاتها مع الوسط البيئى الطبيعى المحيط . وتولد عن تلك الدراسات نوعا من الحقائق الإنسانية ذات الصفة العلمية والتصديق العلمى .

وبتلك الحقائق العلمية والنظريات العلمية عن الكون والحياة والإنسان تولدت ثقة علمية بإمكانات الإنسان وقدراته . وضرورة استثمارها واحترامها لدى البشر كافة . ذلك لأن العلماء الذين توصلوا إلى مثل تلك الحقائق والنظريات لم يكونوا من جنس بعينه ، أو من طبقة بعينها ، أو ممن ينتمون إلى مذهب أو دين بذاته ، وإنما من البشر عامة ، أفقرهم ، وأغناهم ، أعظمهم انتماء للعشيرة وأوضاعهم نسبا لها أو لغيرها .

وهمت هذه الحالة فى عالمنا المعاصر جميع القيم المتوارثة الخاصة بالحسب والنسب والانتماء العرقى والجنسى أو الدينى . وتولد لدى الناس فى هذا العصر أن الأمر من ترتيب الله سبحانه وتعالى :

﴿ يؤتى الحكمة من يشاء . ومن يؤت الحكمة فقد أوتى خيرا كثيرا ﴾ .

وأطلق مفكروا الإنسانية فى كل مكان صيحاتهم بضرورة المساواة بين البشر ذلك لأن الله خلقهم متساوين . كما نادوا فى نفس الوقت بضرورة التمييز بين البشر ، ولكن على أساس آخر غير ذلك الأساس المتوارث ـ وهو أساس الحسب والنسب والانتماء العرقى ـ وإنما على أساس القدرة على اكتشاف المجهول فى عالم الكون وفى عالم الإنسان يكون التميز . . وتوصلت إلى ذلك الحضارة المعاصرة وهو ما جاء به الإسلام منذ أربعة عشر قرنا .

اتجاهات العصر :

وأما اتجاهات هذا العصر فقد جاءت وليدة النمو العلمى المتزايد كنتيجة للمخترعات والمكتشفات والحقائق العلمية التى ولدت القيم المشار إليها . فلقد كانت هذه الحقائق العلمية ، وتراكماتها سببا فى اكتشافات مخترعات عديدة متنوعة ، ثم يقدر عليها عالم واحد أو مجموعة من العلماء المتخصصين فى مجال معين ، مما سمح بوجود تفرعات وتخصصات كثيرة فى هذه الحقائق وتطبيقاتها . وهذا أول اتجاه فى هذا العصر من حيث الإيمان بالتخصص الدقيق ، لمتابعة ما تقود إليه المكتشفات من أبحاث للوصول إلى مكتشفات أخرى . . وهكذا .

على أن هذا التخصص قد جاء مصاحبا لنظرة شمولية إلى الإطار الكلى الذى يضم هذا التخصص أو ذلك ، وأكثر من هذا وذاك الإطار الذى يضم كـــل التخصصات فى مجال معين ، أو فى تخصصات من مجالات متعددة . فلم تعـد جزئيات وعناصر التخصص فى ذاتها تكتسب معنى كليا إلا فى ارتباطها ببقيـة الجزئيات والعناصر التى تشكل إطارا عاما ، أو مجالا ما من مجالات المعرفـة فى هذا العصر . . وهذا وغيره لا يقدر فى حد ذاته مكانته وفهمه العام إلا فى إطار الكون والحياة . . بل فى إطار ما وراء هذا الكون وتلك الحياة . . فـــى إطار الخالق الأعظم . ولهذا يؤمن كثير من علماء هذا العصر بالإله الأعظـــم خالق الحياة والكون ، وما بعد الحياة والكون ومن هنا أيضا نعود إلى حيـــث بدأ الإسلام ، أو نبدأ حيث بدأ الإسلام بنظرته الكلية إلى الكون والحياة ، ومـــا بعد الكون والحياة ، ثم عالج قضايا الحياة وما بعد الحيـــاة كلـــها فـــى إطـــار النظرة التى تضم هذا الكون والحياة .

معدلات النمو :

أما معدلات النمو فى هذا العصر فهى ســـريعة جـــدا بكـــل مقيـــاس . فمعدلات النمو فى مجال المكتشفات والمخترعات والحقائق ســـريعة جـــدا ، لا يعادلها إلا معدلات النمو فى التقنيات المصاحبة لها . . وهذا وذلك قـــد جعـــل الإنسان يسيطر سيطرة تامة على مقدرات الحياة مستثمرا لكـــل مـــا فيـــها ، ومستثمرا لكل إمكاناته وكل لحظة من حياته . . مما خلق عنده ثقة مـــتزايدة بالنفس ، وبخالق هذه النفس ، وتلك الحياة .

وهذا النمو المتسارع يضاف إلى التخصـــص الدقيـــق وإلـــى النظـــرة الشمولية إلى الحياة والكون وما بعدهما ، مع أنه قد خلق هذه الثقة فقد خلـــق

فى نفس الوقت نوعا من القلق السوى الذى يطرح التساؤلات العديدة الخاصة بالمستقبل واتجاهاته ، ونوع الحياة فيه ، ونوع الاستعداد له ، ومن نوع الإعداد له . . كيف يستعد له ؟ وكيف نعد أجيال الغد لتحمل مسئوليات الغد ؟

وهذه التساؤلات تنقلنا وجها لوجه أمام مسئوليات التربية فى الحاضر والمستقبل وأمام مسئوليات الإعداد للحاضر وللمستقبل . وأمام مسئوليات من يقومون بتنشئة الناس للحاضر وللمستقبل . ونوع إعدادهم . . أى أمام مسئوليات المعلم وكيفية إعداده ليعد هؤلاء الناشئين فى عالم الحاضر وفى عالم المستقبل .

إن الأسئلة التى تثيرها هذه القضايا كثيرة ، نذكر منها هنا ما ردده المفكرون التربويون . وما نلح عليها حتى الآن فى البحث عن إجابة لها : ما نوع التربية المناسبة لهذا العصر ؟ ما مسئوليات المعلم التربوية فى هذا العصر ؟ وما مداها ونوعها ؟ كيف يتحدد إطار مهنته ونوعها ؟ ما الحوافز التى ينبغى أن توفرها له الدولة والمجتمع لكى يؤدى أعباء ومسئوليات هذه المهنة وتلك الرسالة ؟ ما هى المقومات الشخصية التى ينبغى أن تتوافر له حتى نحفزه إلى مواجهة المهنة ومشقاتها ويحقق فى ظل ظروفها الصعبة أقصى عطاء إنسانى ممكن ، لتنشئة أجيال تواجه تحديات العصر ومتغيراته ومتطلباته ، وتوجه المستقبل وما يجئ به من مجهولات ؟

٢ ـ الإطار القيمى الإسلامى بوجه عام ، وما يخص منه المعلم بوجه خاص :

المعلم فى الإسلام هو ذلك العالم الذى حصل علما غزيرا بفضل تفقهه فى الدين ، وحفظه للقرآن الكريم ، ومعناه ، وأسباب التنزيل ، ويؤمن

بالإسلام والحياة وموجهها للسلوك . ويؤكد هذا قول رسول الله صلى الله عليه وسلم : « العلماء ورثة الأنبياء » وقوله : « إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من : صدقة جارية ، أو علم ينتفع به ، أو ابن صالح يدعو له » .

وعمل المعلم فى الإسلام رسالة . . وهو لا يوحى إليه جديد وإنما يدعو لأن يترسم خطى محمد صلى الله عليه وسلم فى رسالته ، وأن يعلم إطار هذه الرسالة ، ويحفز بحوافزها ، ويتخلق بأخلاقها ويتمثل لمثالياتها . .

فهى مهنة تجعل من القائمين بها مصاف الرسل أو يكادون ، فهم بما تفقهوا وتنوروا وعرفوا ، وهم المتميزون عن الله وعند الناس بفضل ومعرفتهم وفى قول الله سبحانه وتعالى :﴿ هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون ﴾ ما يؤكد هذه المنزلة ، وذلك التفضيل لأهل العلم والمعرفة والمعروف فى الإسلام أن المعرفة لا تقف عند الحد النظرى لها وإنما لابد أن لها جانبها العلمى والتطبيقى . وفى قول الله سبحانه وتعالى : ﴿ كبر مقتا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون ﴾ . تأكيد لأهمية الجانب التطبيقى للمعرفة بجانب السلوكى فى الناحية الأخلاقية . وهما أمران ضروريان للمعلم كى يكون للفهم الصادق وتابعيه ، وكى يكون قدوة صالحة لتلامذته ومريديه .

ولما كان العلماء ورثة الأنبياء وجب على المعلم فى الإسلام أن يكون « عالما » يتمتع بهذه المكانة ، كى يستطيع أن يواصل الرسالة رسالة الإسلام يواصل عمله وتخصصه فى إطار هذه الرسالة السامية — ومن ثم نستطيع القول بأن مهنة التعليم والتربية فى إطار إسلامى هى رسالة بكل معنى ، فهى مكانتها الرفيعة فى الإسلام من أنها تعمل فى إطار قيم الإسلام ومثله وحوافزه على العمل والسلوك .

ومع أننا نذهب هذا المذهب ، ونقتنع بهذا الرأى فإن هناك من ينكر مهنة التعليم أحقيتها بالرسالة ، فنناقش هذه القضية بشكل مختصر وشرح رسالة المعلم بين التأييد والمعارضة .

يرى بعض مفكرى التربية معنا أن وظيفة المعلم ما هى إلا رسالة ، إنها امتدادا لرسالة رسول من الرسل المرسلين من السماء . . . وهم فى ذلك ينظرون إليها على أنها تستهدف نفس الأهداف والمثاليات ، وأن مجملها تربية الإنسان وتزكية الخلق الإنسان ، وتغيير الحياة الاجتماعية إلى الأفضل وفقا لمعايير وقيم ومثل ومبادئ يجتهد المربى ليحققها فى سلوك الناس ويجتهد الناس أنفسهم فى تغيير أنفسهم وفقا لما يوصى به هؤلاء التربويون.

ويرون أن سبب إنتكاسات التربية وأزماتها هى تخلى المعلم عن مربيه واتخاذه من العمل التربوى مهنة أو وظيفة ارتزاق يضمن بها حياة كريمة ، ويبث أفكاره وما يعرف من حقائق العلم ومن فضائل للناشئة حافزا إياها تمثلها ثم ينتهى عمله عند هذا الحد ، غير مناضل ، ومكافح ومتابع لتحقيها بالنسبة للفرد ، وفى المجتمع .

أما البعض الآخر من المفكرين التربويين غيورون غير ذلك تماما هم يرون أن للمعلم وظيفة يؤديها . وهو يتقاضى راتبه الشهرى مقابل هذه الوظيفة . وينتهى الأمر عند هذا الحد ، فهو لا يناضل ولا يكافح من أجل العلم، كما أنه ليس رسولا قد هبط عليه الوحى من السماء ! ! وكل من الرأيين مبرراته . إلا أن الرأى الأول هو الأقوى فى منطقيته وفى حيثياته .

فعمل المعلم مهنة ، ما ذلك شك ، كما أشرنا إلى ذلك من قبل ليست ككل المهن . . بل هى أكبر من ذلك بكثير . . ومكانتها تأتى من الحياة الموجودة التى تتعامل مع أعقد مكونات الإنسان . . مع حسه وشعوره . . مع

إدراكه وعقله . . مع نفسه وروحه . . مع جسده وانفعالاته مع كل هـذا أو فى داخل كل هذا يكون عمل المعلم . . ويكون مجالات هذه المهنة . ليس هـذا فحسب ، ولكن المعلم أو المهنة إذ تتعامل مع كل هذه المكونات المعقـدة فـى الإنسان تتعامل معها فى دينامياتـها وحركتـها وتفاعلاتـها. .مـع ماضيـها وحاضرها ومستقبلها ، مع الإطار الاجتماعى والعالمى الذى يعيش فيـه هـذا الإنسان ، أو يعدله هذا الإنسان . . . ومع المهن والوظـائف والأدوار التـى يعدلها أيضا هذا الإنسان !! مع كل هذا ، ومع غيره يتعامل المعلـم ، وتحـدد نشاطات ومجالات مهنته . أبعد هذا العمل مشقة أو صعوبة ؟ وهذه المشـقة والصعوبة تحتاج إلى من يقوم بهذه المهنة ـ مهنة التعليم ـ أن يكـون مـن نوع خاص . . أن يكون على قدر من المثابرة . . ومـن التحمـل . . ومـن العمل الفكرى والنفسى ومن التحمل الجسدى ما يمكنه من أن يعيش فى هـذه المهنة ، أو تعايشه هذه المهنة وهو قادر على تحمل مسئولياتها وأعبائـها ، متقبل لها سعيد بكل متاعبها . هذا الإنسان لا يكون بالضرورة نبيا مرسـلا ولا من الأنبياء المرسلين فى المقدرة والإمكانية ، لأن رسالات السماء قد ختمـت بخاتم النبيين محمد صلى الله عليه وسلم . ولكنه إنسان يقتفى آثار الرسـل ، ويحاول أن يترسم خطاهم . . وأن يطمح فى أن يقترب مـن منزلتـهم فـى الدنيا وفى الآخرة . . ويقرر الرسول الكريم ذلك فى قوله :« العلمـاء ورثـة الأنبياء » . فى حديث آخر : « من النفس أنـاس لا هـم بأنبيـاء ولا رسـل يغبطهم الأنبياء والمرسلين على مكانتهم من الله سبحانه وتعالى » ولما سـئل الرسول عليه الصلاة والسلام عنهم قال : هـم« الأوليـاء » وتـلا قـول الله سبحانه وتعالى : « ألا إن أولياء الله لا خوف عليهم ولا هم يحزنون» .

العلماء هو المعلمون ما فى ذلك شك ، والأولياء أيضا هم قادة دينيـون لنشر العلم والفضيلة ومتابعة الرسالة . . .

الفصل الرابع

- عملية التعلم ومهنة التعليم .
- متى يكون الأطفال على استعداد للتعلم .
- ما هو الجواب الصحيح .

عملية التعليم ومهنة التعليم

عملية التعلم

عندما يتعلم الأطفال طريقة نطق الألفاظ ؛ الجمع أو الهجاء ، أو خطوات نوع من أنواع الرقص ، أو كيف يشتركون فى اجتماع إحدى لجان الفصل ، فهم إنما يقومون بأعمال محددة ، وفى استطاعة المدرسين ملاحظتهم فى أثناء العمل ومعاونتهم على تحسين أدائهم ، وكذلك يستطيع الباحثون ملاحظة مثل هذه الأنواع من المواقف التعليمية المحددة ، ولكن بعناية أكثر وتحت ظروف مضبوطة ، وذلك لاستنباط أفضل الطرق لتعليم هذه الأشياء . ومن مجموع هذه الدراسات التى تتم على هذا النحو يمكن التوصل إلى تعليمات معينة تنطبق انطباقاً صحيحاً على أنواع مختلفة كثيرة من التعليم .

ماذا نتعلم ؟

ليس فى استطاعة الإنسان أن يتعلم بنفس الطريقة التى يمكنه بها أن يضحك أو يجرى ، فالإنسان حينما يتعلم شيئاً يعنى ذلك أنه يقوم باستجابات معينة لم يكن فى مقدوره القيام بها من قبل كما هو الشأن عندما يتعلم العوم ، أو يستجيب استجابة مألوفة لم يكن فى استطاعته القيام بها من قبل فى نفس الظروف ـ قائلا مثلا [كلب] عندما يرى الحروف [ك ل ب] ، أو كاتباً الرقم (٣٠) عندما يرى ٥×٦ .

فنحن نبذل أعواماً كثيرة من حياتنا فى التعلم نقضى بعضها فى المدرسة ، وبعضها فى الكلية ، والكثير منها فى خبرات الحياة العادية وهى عن طريق الاحتكاك بالناس وقراءة المطبوعات أو الاستماع إلى الإذاعات اللاسلكية . فليس فى استطاعتنا تعليم التلاميذ كل شئ فى المدرسة . ومن حسن الحظ أننا لسنا مجبرين على ذلك ، ولكن فى مقدورنا أن نبنى على أساس خبراتهم ونستكملها فى النواحى الهامة ، زد على ذلك أن هناك الكثير مما يمكن تعلمه ، ولذا فنحن نريد للعملية أن تكون على أكبر قدر من الفاعلية والتأثير .

دعنا أولا ، نتناول ما يتعلمه التلاميذ :

الألفاظ ومعناها :

من أكبر مهام المدرسة تعريف الأفواج المتلاحقة عليها من التلاميذ برموز الاتصال ، وبالرغم من طرق النشاط المتبعة فى المدارس الحديثة فإن أهم ما يشغل بال المدرس هو ذلك الذى تحدث عنه « هاملت » وهو يقرأ « ألفاظ ، ألفاظ ، ألفاظ ! » . وبطبيعة الحال فإن ذل لا يعنى تعليم القراءة والكتابة والحساب ، فحسب ، بل يتضمن أيضاً تكوين المعانى ، المعانى فى الآداب والعلوم والفنون .

ولحسن الحظ فإن الأطفال يكونون مزودين بقدر لا يستهان به من المعرفة عندما يحين وقت دخولهم المدرسة ، فهم حينئذ قادرون على التحدث بلغة لم يكن لهم بها سابق معرفة منذ ست سنوات مضت . ومن هنا يتوقع أن يتكلم الفرنسية أو الألمانية أو الهندستانية بعد ست سنوات بنفس المستوى الذى يتكلم الإنجليزية التلميذ الهادى فى الفرقة الأولى الابتدائية .

ومع ذلك فهم ما زالوا فى حاجة إلى تعلم القراءة والكتابة والــــهجاء ، وهذا ليس بالأمر السهل بالنسبة للغة الإنجليزية التى تتصرف حروفها تصرفــاً لا يمت بصلة إلى طريقة نطق الكلمات فى بعض الأحيان ، وعلى العكس فـــى لغة كالإيطالية فإن أمرها أيسر بكثير ، فليس هناك خلاف فى نطق الحــــروف عندما يتكرر حدوثها فى كلمات أخرى ولا توجد فيها كلمات مثل :

Bough, Dough, Through, Rough

مثلا وبهذه المناسبة كيف تنطق كلمة **Sough**

وفى الحقيقة أن الإنجليزية لغة صعبة ؛ ومن سوء الحظ أن قواعد اللغــة لم توضع من أجلها ، بل وضعت أصلا للغة اللاتينية ذات الألفاظ التـــى يمكــن تصريفها . أما الإنجليزية فهى ليست لغة صرفا وهى تعتمد على فهم المعنـــى من ترتيب الكلمات . وذلك غالباً ما يتعلمه التلميذ خارج المدرسة .

والسبب فى أغلب الأخطاء التى يقع فيها التلاميذ وتصحح لهم ، يرجـــع إلى أن اللغة تتغير فى حين تميل « أساليب النحو » إلى الثبـــات علـــى نفـــس الحال .

وإذا كـــان من واجبنا أن تعلم التلاميذ مـــا يســـمى باللغـــة الإنجليزيـــة المعيارية ، فإن إجبارهم على حفظ قواعد النحو التقليدية وتعاريفه ليس دائمـــا أفضل طرق التدريس ، والتلاميذ يتعلمون بالتدريج أيضا معانى الألفاظ . أمـــا تعلم الإعراب فهو جزء بسيط من هذه الطرق وإلا حاول التلاميذ تعلم المعـــانى عن طريق كلمات أخرى ، مثلهم فى ذلك مثل تلاميذ الصف الســـادس الذيـــن حفظوا معنى الفعل على أنه « الكلمة التى تؤكد » ــ على حين لم تكن عندهـــم أية فكرة عن معنى كلمة تؤكد ! والسبيل الواقعى الذى نتعلم به المعـــانى هـــو

من خلال خبراتنا بالأشياء التى ترمز إليها الكلمات أو تقوم محلها ، والأطفال سيحصلون على المعانى بطريق ربط الكلمات بخبراتهم بالأشياء ، وبالتعبير والكتابة ، وبقراءتها والتحدث عنها ، أو بالقراءة عن خبرات الآخرين على سبيل التعويض . كما أن عليهم أن يتعلموا أن نفس الكلمة قد تعنى أشياء أخرى إذا وردت فى مضمونات مختلفة . وقد يكون ذلك سهلا فى بعض الكلمات كالفرق مثلا بين A Brass Band بمعنى فرقة نحاسية ، و A Rubber Hand بمعنى شريط من المطاط . ولكن هناك ما هو أكثر صعوبة مثل A Democratic State and A Gaseous State .

وعليهم أن يتعلموا أن الكلمات تستعمل للإقناع ، ولإحداث الارتباك ، وللخداع ، وأيضا للإثارة وللإلهام .

المهارات :

إن الأطفال مطالبون أن يتعلموا فى المدرسة أشياء أخرى بالإضافة إلى التلاعب العجيب بالألفاظ ، فهم مطالبون بتعلم المهارات لا من حيث مهارات الألفاظ كالكتابة والحديث والغناء فحسب بل المهارات اليدوية والبدنية أيضا التى تجد مجالات التعبير فى اللعب وفى الورشة وكذلك فى الفرقة الموسيقية . والأطفال يجدون متعة فى كثير من المهارات التى يتعلمونها ، وقد تكون هذه المتعة مؤقتة ، ومع ذلك فإن الكثير من المهارات سوف يظل مصدرا للفائدة وللمتعة إلى سن متقدمة من حياة البالغين .

الاتجاهات :

يتعلم الأطفال الاتجاهات أيضا ، وكثير منها يكتسب فى البيت وبعضها يكون نتيجة خبرات سارة أو غير سارة حصل عليها الأطفال من احتكاكهم

بأشخاص مختلفين . ولكن فى وسع المدرسة أن تقوم بالكثير فى سبيل تنمية اتجاهات صالحة فى الأطفال نحو زملائهم فى الفصل ، كالاتجاه نحو المعاملة النزيهة ، والصداقة ، والتعاون ، فكل ذلك يجعل حياتهم وحياة من حولهم بالمدرسة أكثر انسجاماً ، كما فى وسع المدرسة أيضاً أن تقوم بدور كبير فى تنمية اتجاهات صالحة نحو عملهم فى المدرسة ، ومدرسيهم ، وكذلك نحو العملية التربوية بصفة عامة .

ونحن نعلم أن الأطفال فى بعض الأحيان يحولون اتجاهاتهم العدوانية نحو آبائهم إلى ممثل السلطة ، مثل مدرسى الفصل أو مدير المدرسة ، وفى هذه الحالة يصبح التدريس عملية صعبة ، وتصبح أيضاً العقوبات أنتى كثيرا ما تكون من نصيب الأطفال ، طريقة غير فطنة من طرق التربية . وفى كثير من الأحيان – إذا تعرف المدرس الجو المنزلى للأطفال – قد يعجب أنهم يسلكون هذا السلوك الطيب نسبياً ، وفى هذه الحالة قد تطول مدة تعلمهم للاتجاهات المختلفة ، تماماً كما يحدث عند تعلم الألفاظ والمهارات .

السلوك :

يصر مدرسو الفصول دائما على أن يسلك تلاميذهم سلوكا حميداً فى المدرسة ، وقديماً كانت المدرسة عبارة عن حجرة واحدة كان على المدرس أن يضرب أكبر تلاميذ الصف سنا ، لكى يجبر الآخرين على حسن السلوك . وكان يحدث أحياناً أن ينتصر التلميذ على المدرس ، وفى هذه الحالة كان لابد للمدرس أن يبحث لنفسه عن وظيفة أخرى ، وحتى فى الظروف الأخرى ، الأقل عنفاً كان التلاميذ مطالبين بمستويات معينة من السلوك ، مثل الجلوس دون حركة فى الصف والتزام الهدوء والطاعة وكل ما هو على شاكلة أنواع السلوك السلبى والأخلاق الحميدة ظاهرياً فقط .

وفى عهدنا الحاضر نحن ننتظر من الأطفال الهدوء فى بعض الأحيـــان ، ولكننا نعلم أن جهاز الطاقة الديناميكى عندهم يتطلب النشاط ، ولـــذا فإننـــا لا نكتب هذا النشاط فى كل وقت . وأن هناك من يعتقد أن الأطفـــال لا يكبتـــون بالقدر الكافى فى المدرسة ، ولكن أوفق الحلول هو تلك الدرجة مـــن الكبـــت التى تتـــناسب ومختلف الأشياء التى ينتظر من الأطفال تحصيلـــها فـــى هـــذه السن . والغرض الذى نستهدفه هو أن يتعلـــم الأطفـــال بـــالتدريج الســـلوك الصحيح فى كل موقف من المواقف المختلفة ، وبدلا من أن نرغمـــهم علـــى الانضباط نعلمهم كيف ينضبطون ذاتياً . وقد حدث أن والد تلميذ فى الصـــف الثالث ذهب ليأخذ ابنه من المدرسة لغرض خاص قبل نهاية اليوم المدرســـى ، فوجد أنه وغـــيره من أطفال الصف منهمكون فى عملـــهم والمدرســـة غـــير موجدة ، ولما سأل ابنه عنها أجاب ، « لا أعرف أليست هنا ؟ وربمـــا تكـــون فى الحجرة المجاورة » . ومن الصعب أن نتكهن بنسبة عدد الصفـــوف التـــى يتكرر فيها مثل هذا الموقف فى جميع مدارس البلد ، فربمـــا كـــانت كبـــيرة ، وأينما تكن فإننا نعلم أن الأطفال فيها يسيرون فـــى طريقـــهم إلـــى اكتســـاب الانضباط الذاتى .

متى يكون الأطفال على استعداد للتعلم ؟

لقد سمعنا الكثير جداً عن الاستعداد للقراءة فـــى الســـنوات الأخـــيرة ، ولكن فيما يختص بالمواد الأخرى ؛ فهناك ميل إلى الاعتقـــاد بـــأن الأطفـــال يصبحون على « استعداد » لتعلم أى مادة من مواد منهجهم الدراسى ، وغالبا

ما تكون النتيجة بذل مجهود ضائع فى تعليم الأطفال ما لـــم تؤهلـــهم درجـــة نضجهم لتعلمه .

فمتى يكون الأطفال على استعداد للتعلم ؟

حينما يكونون أصحاء :

بينما يعلم أغلب مدرسى الفصول أن الخلو من العيوب الجســمية هــو أحد الشروط السليمة للتعلم ، فإن ذلك لا يتحقق دائماً من الوجهــة العمليــة ، فمثلا الآباء الذين تخطرهم المدرسة بأن أطفالهم فى حاجة إلى نظارات طبيــة قد لا يحركون ساكناً ، ولكن بالرغم من هذه العقبات وغيرها فـــإن الاختبــار الطبى الشامل هام جداً ولابد من متابعته بالقدر المستطاع . وأحيانـــاً يكــون الأطفال بحاجة إلى النوم أكثر من حاجتهم إلى التعلم ، والطفل الذى لا ينتبــه إلى الدرس ، والطفل الخامل أو الكثير الحركـــة ، والمضطــرب والمتــبرم أو المجهد ، قد يكون من المحتمل أنه بحاجة إلى كشف طبى أكثر من حاجته إلــى التوبيخ . فمثل هؤلاء الأطفال لا يكونون على أى استعداد للتعلــم ، وإلــى أن يتخذ إجراء نحو تحسين حالتهم الصحية لا يكون هنـــاك كبــير جــدوى فــى تعليمهم .

حينما يكونون متكيفين :

كلنا نشعر بالراحة لاختفاء العقوبات البدنية القاسية التى كانت مســتعملة منذ مائة عام أو تزيد ، ولكن هناك فئة ــ ممن تدعى لنفســها صفــة النــاقد للتربية الحديثة ــ هذه الفئة تتشكك فى الطريقة التى تسير عليــها المــدارس الحديثة من عدم إعطاء التلاميذ درجات رسوب ونقلهم إلى الصف الأعلــى ــ سواء أكان فى وسعهم القيام بالعمل المعد لهم أم لا ــ وهم يقولون إن الحيــاة

تنافس ، وإن على الأطفال أن يعتادوا فكرة أن من جد يجـــد ، بــدلا مـــن أن يدللوا وهؤلاء الناس لا يذكرون أن الأطفال مجبرون بالقانون على الذهاب إلى المدرسة ، وبالإضافة إلى ذلك فإنهم لا يذكرون أن الأطفـــال ـ أو الكبــار ـ عندما يجبرون على القيام بأعمال فوق طاقتهم ، ثم تكون النتيجة أن تلحقـــهم الإهانة لفشلهم " بإعطائهم درجات رسوب " ، فهم لا يقبلون هـــذا الوضـــع ، ويتبرمون أو يصبحون عدوانيين ، أو قد يعتريهم اليأس ، أو يـــهربون مـــن المدرسة . وعلى أية ال فهم لا يتعلمون ، أو على الأقل لا يتعلمون مـــا هـــو مفروض تحصيله فى المدرسة .

ومع ذلك فإن تصرفات سيئة كهذه فى المدرسة ليست هى كـــل الحـــالات التى تشعر الأطفال بالكثير من الإحباط ، والتى تتسبب فى تكويـــن اتجاهـــات ضارة وسوء التكيف فى صورة أو فى أخرى ، فربما تكـــون نتيجـــة نشـــوء الأطفال فى بيئة منزلية غير ملائمة ــ بيئة يضـــرب فيـــها الآبـــاء أطفالـــهم بوحشية ، ويكثر فيها الشجار بين الوالديـــن ويشـــعر فيـــها الأطفـــال بأنـــهم منبوذون . ويحسون فيها بالخزى والعار من أفعال الوالدين والأقارب . ومـــن سوء حظهم أنه سواء كان هذا الشعور واقعياً أو متخيلا ــ فـــهم غالبـــاً مـــا يميلون إلى نقل ما غرست فيهم هذه البيئة المنزلية من مظاهر القلق والنفـــور ومن السلوك العدوانى أو الانسحابى ــ إلى المدرسة .

ويكثر الحديث فى هذه الأيام عن " فهم الطفل " ، وبالرغم من أن مدرسى الفصول المزدحمة كثيراً ما يجدون ذلك عسيراً فى اليوم المدرســـى الكـــامل ، فإنهم متفقون عموماً على أن الجهد الذى يبذلونه فى ذلك يحقق نتائج طيبـــة ، فنحن نعلم أن هناك بواعث وراء أى نوع من أنواع السلوك ــ ولذا كان مـــن الأجدى أن نحاول أن نتعرف العلة نفسها بـــدلا مـــن أن تعـــالج الأعـــراض .

وبطبيعة الحال كثيراً ما يكون العلاج مستحيلا حتى عندما يسلك الطفل سلوكا وقحاً ـ أو متذمراً ، قد يكون الباعث عليه أنه يعانى من الشعور بالخجل والحرج لأن أخاه الأكبر قد أرسل أخيراً إلى إصلاحية الأحداث . مثل هذا الطفل يكون بحاجة إلى معاونة مدرسه وزملائه فى الفصل ، ليحتفظ بمكانته لديهم ، وليتمكن من مزاولة نشاطه كشخصية قائمة بذاتها . ومثل هذا الطفل لا يكون على استعداد لتعلم الهجاء أو الحساب توا ، فهذه أمور تبدو غير هامة ، والأهم منها أن نعينه أولا على التكيف .

وقد يكون هذا المثال غريباً ، ولنه على أى حال ليس نادراً ومع ذلك هناك أطفال آخرون يعانون من مشكلات أخرى ، ويكونون بحاجة إلى أن نأخذ بأيديهم حتى تصلح أمورهم ، ولا داعى لأن ننتظر منهم تقدماً ملموساً لبضعة أيام ، وحتى أسابيع ، أو أشهر فحينما يشعرون بأنهم قد أصبحوا مقبولين من زملائهم فى المدرسة وأنهم غير مضطهدين ، فسيقبلون مرة أخرى على التعليم .

حينما يكونون ناضجين :

إن التعريف المألوف بالاستعداد للقراءة يطلق على النضج الجسمى والنفسى . ونحن نعلم أنه ليس من الصواب أن نحاول تعليم الأطفال القراءة قبل أن تصل سنهم الذهنية إلى حوالى ست سنوات ونصف سنة ، فحينئذ تكون الغالبية منهم على استعداد للقراءة وليس قبل ذلك ، فنهيئ لهم أنواعا متعددة من الخبرات فى الإعداد للقراءة كالاستماع إلى القصص ومشاهدة الصور والحديث عن الأخبار وما شابه ذلك ، وفى إمكان المدرسين ذوى الخبرة أن يعرفوا متى يكون الطفل على استعداد للقراءة ، ولو أن الاختبارات الخاصة بذلك قد تفيد فى حالة الفصول الكبيرة .

وبعض الأطفال لا يبدو أنهم على استعداد للقراءة حتى عندما يبلغون سن السادسة والنصف من عمرهم العقلى . وقد يرجع ذلك أحياناً إلى سوء التكيف الانفعال . وأحياناً إلى سوء التكيف الانفعالى . وأحياناً يفضل الأطفال أن يقرأ لهم الآخرون . وهم أن يفقدوا هذا المظهر من مظاهر الاهتمام بهم والعطف عليهم ــ أو هكذا يظنون إذا هم تعلموا القراءة بأنفسهم أو قد لا يجدون باعثا على الاهتمام بمواد القراءة البسيطة التى يبدأون بها بالمقارنة إلى القصص الأكثر نضجا التى ألفوا سماعها ، وقد يشعرون بالنقص لكونهم رفضوا تعلم القراءة . على حين أقبل عليها الآخرون ، وقد يشعرون بالنقص لأخطائهم فى أثناء محاولتهم ، أو قد يكون السبب أن نواحى أخرى أساسية فى النضج لم تكتمل لهم بالرغم من حصولهم على درجات عالية فى اختبار الذكاء . وعلى أى حال فكلنا متفقون على أمر واحد ، وهو أنه مع علمنا بأن تهيئة المجالات والتشجيع أمور مستحبة ، فإن أى نوع من أنواع الضغط على الأطفال يأتى بنتائج عكسية .

ولكن ، ماذا عن الاستعداد للحساب ، أو الجغرافيا ، أو التاريخ ، أو الشعر ؟

نفس المبادئ السابقة تنطبق عليها جميعاً، فالأطفال ينضجون تدريجياً كل وفق معدله الخاص . وحتى أطفال الصف الواحد لا يتساوون فى درجة الاستعداد لتعلم كل شئ معاً ، ذلك لأن حجرة الدراسة ليست بالمكان الذى تؤدى فيه واجبات معينة أعدها نفر من الفنيين الذين يدعون معرفة ما ينبغى أن يتعلمه الأطفال فى سن معينة ، بل هى مجموعة من الأطفال فى سن واحدة تقريباً ودرجات من النضج متباينة تبايناً كبيراً ، تهيأت لهم أنواع الخبرات التى يعتقد أنها تعينهم على عملية النضج . ولذلك فالصف الدراسى ليس مكانا

ينقل إليه الأطفال الحاصلون على درجات جيدة ، بل هو الجماعة التى يمكن فيها للأطفال الذين يألفونها ممارسة التعلم على أحسن وجه . وأحياناً يستفيد الطفل أكثر لو أنه تخلف ودرس مع المجموعة الأصغر سنا ، أى " بإعادة السنة " . ومع ذلك فإن الكثير ممن يعيدون السنة لا يظهرون أى تقدم فى المرة الثانية عن المرة الأولى ، وفى أغلب الأحيان يكون فى استطاعتهم أن يرفعوا مستواهم لو أنهم نقلوا مع جماعتهم . وهناك فئة تستطيع بلا شك أن تتقدم أكثر لو أنها نقلت إلى صف أعلى .

والمقصود بكل هذا بالطبع أن هناك تفاوتا فى القدرات بين أطفال أى صف من الصفوف أيا كانت الخطة التى تسير عليها المدرسة فى النقل من فرقة إلى فرقة أعلى ، وعادة تكون المرحلة الابتدائية ست سنوات ، وهذا يعنى أن طفلا فى العاشرة من عمره فى الصف الرابع قد يتساوى فى القدرات مع آخر فى الثالثة عشرة ، فى حين أن غيره قد يكون فى مستوى طفل فى السابعة ، فبينما ينبغى لنا أن نوجه اهتمامنا إلى حاجات الطفل البطىء فى التعلم ، ينبغى أيضاً أن نوجه نفس الدرجة من الاهتمام إلى الطفل المتفوق الذى يكون على استعداد لتعلم موضوعات لم تظهر بعد فى البرنامج الدراسى ، فهو يشعر بالملل الشديد عندما تدور المناقشات فى الصف حول موضوعات أصبحت مألوفة له منذ أمد بعيد . ومن المحتمل أن طفلا كهذا قد يشغل نفسه بالتفكير فى وسائل تسلية من ذلك النوع الذى قد يسبب متاعب للمدرس . ولذا ينبغى أن تهيأ مجالات للعمل على مستوى أعلى للبعض ، وعلى مستوى أقل للبعض للآخر . وفى الواقع أن هناك أسباباً كثيرة تسوغ إدماج الثلاثة الصفوف الأولى معاً دون تحديد مستويات لكل منها . بل يسمح للأطفال بالنقل منها وفق إستعداداتهم ، البعض بعد ثلاثة سنوات ، والبعض بعد أربع سنوات ، والبعض قد ينتقل بعد سنتين .



الإعداد يختلف في كل صف وفي كل نشاط

والواقع أن إكراه التلاميذ على القيام بعمل لا يكونون مهيئين له ، أو قبل أن يكتمل نضجهم بالدرجة الكافية ، يكون ضرره أكثر من نفعه ، فى حين أن المعاونة والتشجيع لمن نضج منهم النضج الكافى غالبا ما يكونان ذوى أثر فعال . ولكن كيف لنا أن نعرف ما إذا كان الطفل متخلفا فى النضج بدرجة كبيرة ، أو انه كسول فقط ، ولا يحاول أن يبذل ما فى وسعه من طاقة ؟

حينما يهتمون :

هذه أسئلة عسيرة ، والجواب عنها يبدو على شيء من التعقيد ، **فأولا** : نحن لسنا متأكدين تماما من حدود طاقة الطفل . وقد تفيد نتائج الاختبارات فى هذا المجال ولكنها من باب الاقتراحات فقط . ومن جهة أخرى فهل ننتظر من الأطفال أن يبذلوا آخر جهد فى طاقاتهم طول الوقت ، فى حين أن الكبار لا يفعلون ذلك . نحن نبذل ما يقرب من حدود طاقتنا فى بعض الأعمال ولكن فى نواح أخرى مثل معلوماتنا عن المسرح ، أو الرياضة ، أو الموسيقى الحديثة ، أو حتى السياسة ، فإننا نرضى بالقليل منها ، مع تعزيز هذا القليل بما نلتقطه من هنا وهناك على مر الأيام .

وثانيا : فإن الأطفال الذين لا يجتهدون كما نريد لهم ، ليسوا بالضرورة كسالى ، وقد لا يكونون أصحاء ، وقد يكون معدل جهدهم منخفضا ، أو قد يكونون مضطربين وسيء التكيف ، ولذا فإنهم لا يشعرون بالرغبة في بذل مجهود كبير . وكما رأينا من قبل فإن هذه أمور تستدعى أن نعيرها اهتماما خاصاً . أما إذا كانوا أصحاء وحتى التكيف فلا يمكن أن يكونوا كسالى بالرغم مما يبدو عليهم من مظاهر الكسل ، فقد يعلمون أنه ليس ثمة داع للتنافس على الدرجات ما دام غيرهم ينقلون بمستوى تحصيلي أقل . إن مجرد الحصول على الدرجة ليعتبر من أضعف البواعث على التعلم .

وقد حدث أن اقتنعت إحدى الدراسات بأن تتخلى عن الطرق التقليدية من واجبات ، واختبارات ، ودرجات ، فجربت طريقة من الطرق الجديدة التى يتحدث عنها غيرها من المدرسات ــ وهى التخطيط المشترك بين التلاميذ والمدرسة والمشروعات الفردية والجماعية وهكذا ، وبه دبت الحياة فى الصف ، وبدأ التلاميذ فى توجيه أسئلة لها لم تكن تعرف جوابها ، فطلبوا منها كتبا ومجلات لم تعثر عليها ، كذلك أبدوا رغبة فى زيارة أماكن لم تسمع عنها من قبل . كما أرادوا القيام بعمل نماذج كانت تجهل طريقة عملها ، الأمر الذى جعل موقفها فظيعا ! ولم نستطيع الاستمرار على هذه الحالة ، فأعادت الموقف كما كان عليه سابقا ــ واجبات اختبارات ، درجات . وبعد ذلك ظهر الكسل على بعض التلاميذ وأصبح جهدهم لا يتناسب مع طاقتهم !

والمغزى من هذه القصة الحزينة بالطبع هو أنه حينما يجد الأطفال فرصا مهيأة للعمل الفردى أو الجماعى بغية الحصول على المعلومات فإنهم غالبا ما يقبلون على العمل بتحمس غير متوقع ، وبالإضافة إلى ذلك فإنهم يكشفون

عن الكثير من المبادأة والمثابرة . أما إذا كان الهدف هو مجرد الحصول على درجة فإن هذا شيء آخر .

وبطبيعة الحال فإن المعجزات لا تحدث دائما . والتخطيط المشترك بين التلاميذ والمدرسة وإقامة المشروعات " وليس ضروريا حدوث الاثنين معاً " غالبا ما تكون بحاجة إلى توجيه مستنير ، وإلا حاول الأطفال القيام بالمستحيل فيخيب أملهم ، وقد يفضلون أن يتركوا أمر التخطيط للمدرسة ، تماما كما تفضل بعض الهيئات المدرسة أن تترك إصدار الأوامر لمدير المدرسة ، وهذا ما يشعرهم بالاطمئنان إذ أن كل ما ينتظر منهم هو أداء ما يطلب منهم ، كما أنه يترك لهم حرية التبرم إذا كانت النتائج سيئة .

ومدرس الفصل الذى يعد نفسه إعداد صحيحا ويعرف عن مادته أكثر مما هو موجود فى الكتاب المدرسى ، هو الذى يستطيع فى كثير من الأحيان أن يقترح أنواعا من الواجبات تهتم لها تلك الفئة من التلاميذ الذين لا يجدون فى الطرق الروتينية باعثا للتعلم . وإن البنت التى لا تهتم بالتاريخ السياسى المألوف قد تجد أن التاريخ الفنى أو تطور الأزياء شائق جدا ، وبخاصة إذا وجدت كتبا عنه فى مكتبة المدرسة . والولد الذى لا يهتم بمنهج العلوم العادى قد يقضى ساعات فى اصطياد وتصنيف المحارات البحرية والبرية ، وآخر قد لا يميل إلى ذلك النوع من الشعر الرقيق فى كتاب المطالعة المدرسى ويفضل عليه « المواويل » الشعبية . والولد الذى لا يرغب فى عمل حالة لرباط العنق قد يميل إلى عمل رف للكتب ، والآخر الذى لا تثيره لعبة « كرة اللمس » Touch Football قد تنمو لديه مهارة فائقة فى لعبة التنس .

هنا تستطيع أمينة المكتبة ــ إذا كانت مدربة تدريبا حسنا ــ أن تعاون معاونة كبيرة فى اقتراح الكتب التى تثير اهتمام التلاميذ وتبعث فيهم الرغبة

فى زيادة الاطلاع ، وإن ما يوجد تحت تصرفنا من وسائل تعليمية متعددة إنما زعم المدرس الذى يقول إن التلاميذ غير مهتمين بعملهم المدرسى .

ما هو الجواب الصحيح ؟

إذا لم يستطيع التلاميذ التعلم بشكل عام ، وكان لابد من تعلمهم أشياء خاصة فأنى لهم أن يتأكدوا من أن ما تعلموه أو ما دربوا عليه هو فعلا المطلوب تعلمه ؟ أنى لهم معرفة الجواب الصحيح من الجواب الخطأ ؟ وما هو الجواب الصحيح ؟ قد تبدو هذه الأسئلة تافهة ، ولكنها تقودنا إلى بعض المشكلات التى تعتبر من أهم مشكلات التعلم .

الاتفاق على حقائق معروفة :

إذا رأى الطفل الحروف "كلب" فاستجاب لها بقوله :

« قطة » . فإنه ــ حتى إذا لم تنبه المدرسة إلى أخطائه ــ سوف يضحك زملاؤه ويسخرون منه ويسببون له الحرج عموما . ولكن إذا أجاب بقوله : " كلب " فإن كل شيء يسير حسنا . ومثل هذا الموقف يحدث عندما يتعلم الأطفال الكلام فإنهم يتعلمون الألفاظ كما ينطقها غيرهم فى البيت ، كما ينمون نفس اللغة ونفس اللهجة التى يستعملها المحيطون بهم . ولا يحدث ذلك عند تعلم الكلام فقط ، بل أيضا عند تعلم العادات والمهارات والاتجاهات والسلوك . أما فيما يختص بالمواد الدراسية مثل الهجاء ، وتعلم اللغة الصحيحة ، والضرب ، والقسمة المطولة ، والحقائق الجغرافية ، فإن المدرس والكتب هم وحدهم مصدر السلطة ، مما يجعل للمدرس صفة الحكم الذى يقدر مجهود الأطفال أو يكافئهم أو يعاقبهم بمثل كلمة « صح » أو « خطأ » . وهذا يضع الطفل فى موقف حرج ، الأمر الذى لا يدركه الكبار دائما . ولنفرض مثلا أن لكل منا « صديقا » يقضى معه من ست إلى ثمان ساعات يوميا ، يلاحظ كل

ما نقوله ، وكل ما نفعله ، منها إلى أخطائنا فى اللغة وقواعـد اللياقـة ، ثـم يصحح لنا هذه الأخطاء . ألا يحق لنا أن نضيق ذرعا بمثـل هـذه الحيـاة ! وبطبيعـة الحـال فـإن المـدرس يضع نفسه فى مكان الموظف الذى يقـول « للزبون » الغاضب : « لست أنا المسئول عن وضع القوانين ، فأنـا أعمـل هنا فقط ! » . أو بمعنى آخر فإن المدرس يشير إلى الكتب التى تحتوى علـى إجابة الأسئلة . هذه الآلاف المؤلفة من الحقائق المتصلة بالعلم ، وبالبشـرية ، وبطبيعة عملها ، هى ما اتفق عليها مجموع النـاس الذيـن يعرفـون عمـا يتحدثون . وما على المدرس إلا أن يقدم تلاميذ إلى هذا العالم متخـذا لنفسـه دور المرشد .

والتلاميذ عادة يقبلون رأى المدرس إذا اختلفـت المراجـع ، أو إذا لـم تتبلور الآراء فى صورة حقائق ، وأيضا فى المسائل التى قد تبدو سخيفة مثـل الطريقة التى تنطبق بها بعض الكلمات فى اللغات الأجنبية ، مع ما قد يسـبب ذلك للمدرس من صعوبات وعلى أية حال فإن المدرس يكون أحسن حظا فـى بعض المواقف التعليمية الأخرى مثل التربيـة الرياضيـة أو عمليـة البيـع والشراء من دكان الفصل ، فإن التلميذ يرى بنفسه أن النتائج الفاشلة ترجـع إلى خطئه فى الطريقة ، وهو لا يحتاج إذا أن يأخذ برأى آخر . وعلـى أيـة حال ، سواء فى التعليم المنزلى أو المدرسى ، وسواء أكان التعليم عن طريـق اللفظ أم الحركة ، وسواء أكان التعليم يتعلق بالاتجاهات أم بالسـلوك ، فـإن التلميذ يميل إلى معارضة الشيء الذى لا يظهر أنه غير عملى ، أو كـل مـا يسبب له مضايقة أو ضياعا للجهد . بل هو يميل إلى تعلم مـا يرضيـه ومـا يعود عليه بالنفع بطريقة أو بأخرى . فالأجوبة الصحيحة عنده هى كـل مـا يؤدى إلى نتائج طيبة ، وكل ما يرضى والديه ، أو مدرسه ، أو الظروف التـى يجد نفسه فيها والتى تحقق له رغباته .

عقوبات طبقية اجتماعية :

حينما يكون السؤال متعلقا بنطق حروف « ك ل ب » ، أو حاصل ضـرب ٥ + ٦ ، أو من هو أول رئيس للولايات المتحدة ، أو ما شابه ذلك من حقائق متفق عليها عالميا تقريبا فإن كل شيء يسير سيرا حسنا . ولكن هناك بعض الحالات لا يكون الاتفاق عليها بالإجماع فيما يختص بالجواب الصحيح ، وبخاصة إذا كان الجواب متعلقا بتعلم الاتجاهات والسلوك ؛ فنحن مثلا متفقون على أن أفضل طريقة لمواجهة الخلافات فى المسائل الدينية أو السياسية هو أننا نتفق على ألا نتفق ، وأننا نرضى بأن نكتشف الحقائق ثم نسمح بمختلف التفسيرات والعقائد .

وجانب آخر من جوانب عدم التأكد من الجواب الصحيح هو ما يتصل بعرف الجماعات الثقافية المختلفة . وبصفة عامة فإن ما تسمى « بجماعة الطبقات الدنيا » لها مجموعة من العادات المقبولة فى محيطها والتى تختلف اختلافا كبير عن عادات الطبقة المتوسطة التى يأتى من بين صفوفها معظم المدرسين . فكثيرا ما يصدم المدرسون لما يرونه فى تلاميذهم من مظاهر الفوضى ، أو لما يستعملونه من ألفاظ محظورة ، أو حينما يحلون مشكلاتهم بالشجار هذه المعايير من السلوك تقابل من المدرسة قطعا بالعبوس وعدم الرضا . ما هو إذا نوع السلوك الصحيح ؟ كل هذا يتوقف على البيئة الاجتماعية للشخص .ومن المؤكد أن أطفال طبقات الأحياء المتخلفة لا يظهرون استعدادا لتعلم ما تنتظره المدرسة من الاتجاهات والسلوك ، ولذلك فإن العقوبات بالنسبة إليهم تبدو قطعا غير عادلة ، وحالتهم تشبه حالة طفل أجنبى جاء إلى المدرسة وهو لا يستطيع أن يتكلم الإنجليزية . فعلى مثل هؤلاء الأطفال أن يكتسبوا مجموعة جديدة من العادات اللغوية ، وهم أيضا

مطالبون لاكتساب مجموعة جديدة من عادات السلوك الاجتماعى لممارستها فى المدرسة ، فى حين أنهم يحتفظون بعاداتهم القديمة للبيت . وهذا أمر عسير عليهم ، ولذلك فهم بحاجة إلى مساعدة خاصة ، إلى التوجيه ، إلى نوع التصرف السليم فى المواقف المختلفة ، وإلى أن يدربوا على هذا السلوك وأن يقتنعوا بأنه عملى ، وإلا كانت النتيجة أن يصيبهم الإحباط لنوع الاستجابة التى ستقابل بها المدرسة سلوكهم المألوف ، وستنمو فيهم الاتجاهات العدوانية المعروفة ، أو يهربون من جو المدرسة العدوانى الذى يجبرهم القانون على الانغماس فيه .

ومثل هذه المشكلات تحدث عندما نأخذ طفلا نشأ فى بيئة اجتماعية راقية ونضعه مرة واحدة فى غمار ما يسمى بالطبقات الأقل من المتوسطة أو الدنيا . قد يكون هذا الطفل هو المفضل عند المدرسة ، ولكنه لا يستفيد كثيرا بمركزه ، ففى هذه الحالات لا يملك المدرس الأجوبة الصحيحة ، ومن المحتمل أن يتجه الطفل إلى زملائه لإشباع رغباته فيذهل مدرسته ووالديه بما اكتسبه حديثا من ألفاظ ، وإلا نبذه زملاؤه وأصبح تعسا للغاية ، وعلى غير استعداد مطلقا لأن ينغمس بكليته فى مباهج التعلم .

أما إذا كان التعلم هو حرفة ماهرة وليس مهنة ، فقد يكون فى الإمكان إيجاد الحلول الصحيحة لمثل هذه المواقف . ولكن أهم خاصة من خصائص المهنة هى أنها تتطلع إلى التمييز ، فإذا أمكن لشخص أن يتعرف نوع الموقف الذى يجد نفسه فيه استطاع أن يتصرف بالطريقة هذه أو تلك وفق الظروف القائمة . وإذا تعرف المدرس حقيقة الاختلافات الطبقية ، وبدلا من أن يعاقب الانحرافات فى السلوك يحاول أن يلقن نمطا مختلفا من السلوك ، فإنه بلا شك سيوفق فى مهنته . وقد يخفق فى مهمته فى بعض الأحيان ، كما

يخفق أفراد المهن المختلفة ، وقد يكون سبب الإخفاق أن المؤثرات الخارجية شديدة الوطأة بحيث يصعب التغلب عليها ، ولكن نسبة النجاح ستكون أكبر بكثير من الإخفاق إذا اقتنع بأن الأطفال هم الذين يعانون من مشكلات السلوك . وللمدرس واجبه أن يعينهم على حل مشكلاتهم ، وأن يعلمهم مختلف الاستجابات للمواقف المختلفة التى تواجههم .

بلوغ الهدف :

فى وسعنا أن نحصل على فكرة أكثر وضوحا عن العملية الشاملة للتعليم إذا اعتبرنا أن الإنسان هو الكائن الحى الذى ينشد الهدف كفرد يحاول الوصول إلى جهة ما لبلوغ هدف معين ، وأن ما يقوم بعمله لبلوغ هدفه يتعلمه بالتكرار . والهدف دائما هو بلوغ حالة من الشعور بالرضا ، وقد يكون هذا الشعور نتيجة لكلم « صح » للمدرس ، أو لأن ما يذكره عن معنى كلمة من الكلمات اتضح أنه هو فعلا المعنى الصحيح لما ورد فى نصوص القراءة ، أو قد يكون الشعور برضا الكبار وقبولهم .



إذا كان الأمر كذلك فلا يسعنا إلا أن نعجب لماذا تصدر من الأطفال كل هذه « الأخطاء » ؟ ! . وبطبيعة الحال فإن جانبا من جوانب الإجابة عن السؤال هو أن هناك أشياء كثيرة لابد للطفل أن يتعلمها ، وعملية التعليم عملية بطيئة ، ولكن هناك جانبا آخر ، وهو أن يكافأ الطفل عندما يخطئ في الإجابة . وقد لا يتذكر الطفل إذا كان كوفئ أو عوقب فى أثناء تعلمه الطرق المختلفة لمعانى الكلمات ، (سمع كلمة« صح » أو « خطأ ») على استجابة معينة . ولقد اتضح لنا فيما يختص باللغة والسلوك أن ما يكافأ عليه الطفل فى المنزل فى بعض الأحيان قد يعاقب عليه فى المدرسة . وحتى إذا عوقب الأطفال على سلوك غير مقبول فإنه من المحتمل تكرار مثل هذا السلوك . وهذا موقف يبعث على الاهتمام . إذا أن ما يعتبر عقوبة فى نظر الكبار قد لا يكون كذلك بالنسبة للطفل ، وقد يكون الدافع على تكرار هذا السلوك الخاطئ هو الرغبة الشديدة من جانب الطفل فى لفت نظر الكبار وهو بذلك يصل إلى غرضه .

لقد قيل إن الطفل يتعلم ما يقوم هو بعمله ، وهذا ينطبق على كثير من الأحوال . ولكن يبدو أن الأصح القول بأن الطفل يتعلم ما يعمله وهو راض ، فإذا وجد أن الغش والكذب أجدى له من أن يعمل ويقول الصدق . فإنه سيتعلم الغش والكذب مهما عنى بتخطيط المناهج التعليمية ، فليس من السهل أن نصل الطفل إلى حد أن يقتنع أن الاستجابة الصحيحة والسلوك الصحيح هما الكفيلان بإرضائه . وأن الطفل الذى يرد على المدرسة ردودا وقحة ، والذى يهرج فى الفصل . والذى يسيء معاملة من أهم أصغر منه ، ويشغل نفسه بنشاط يدعو إلى القلق هو طفل يجتاز خبرة مرضية ، وهو يستطيع أن يتخلى عن رضا مدرسته فى سبيل أن يحصل على إعجاب بعض أصدقائه .

الجزاء والعقاب :

وهذا يكشف لنا عن المسألة المعقدة الخاصة بالجزاء والعقاب . فنقطة البحث الأساسية هنا هي أن التلاميذ يرتادون المدرسة لتعلم مختلف أنواع الاستجابات الصحيحة ؛ ولذلك ينبغي أن يعاملوا بالطريقة التي تجعل التعلم أكثر فاعلية ، لا من حيث تعلم المواد الدراسية فقط ، بل أيضا من حيث تعلم المهارات والاتجاهات والسلوك . ومما يجدر بالذكر أن المدارس الحديثة قد أبطلت . أو قللت من العقوبات ، بسبب ما تبين لها من أنها لا تؤدى إلى اكتساب كل ما سبق ذكره من تعلم سليم .

ونقطة البحث الثانية هي أن كثيرا من الكبار يهددون بالعقاب أو يوقعونه فعلا على الطفل ، لا بقصد إصلاحه ، ولكن بقصد اللذة التي يستمدونها من توقيع العقاب . وبعض الناس لا يعترفون بهذه الحقيقة بالنسبة لأنفسهم ولكنهم فى العادة يوافقون عليها بالنسبة لغيرهم . إن الأطفال يسببون الإحباط للكبار ، والإحباط كفيل بأن توجد استجابات عدائية وفضلا عن ذلك فإن هناك فئة كثيرة من الناس تستمد لذة حقيقية ، ولو أنها لذة دنيئة من السيطرة على الآخرين .

والنقطة الثالثة الجديرة بالملاحظة هي الفرق بين توقيع العقوبة على أعمال الطفل ، وعلى الطفل نفسه ؛ فإذا كان الطفل لا يشعر بأنه منبوذ ، بل يشعر بأنه محبوب ومرغوب فيه ، فإنه يصبح قادرا على أن يتحمل كثيرا من التأنيب والعقوبات ببساطة . هذا مع أن غاية ما يبتغيه المدرس هو التحسين فى سلوك تلاميذه فى الفصل . ونقطة الضعف أنها تسبب التبرم والنفور والعدوان أو الهروب .

وهناك نقطة رابعة وهى : أنه عندما لا يكون هناك سوى احتمالين ، مثل الطريق المتشعب إلى شعبتين على جانبى كل منهما أسوار عالية " أو تجريبيا عندما يكون لينا متاهة على شكل Y . فقد يتعلم المرء بسرعة الاستجابة الصحيحة من الاستجابة الخطأ حينما يكافأ على إحداهما ويعاقب على الأخرى . إلا أن الحياة حافلة باحتمال الاستجابات الخاطئة . الأخطاء الكثيرة إلى درجة أن العقاب على واحدة منها ــ حتى لو أ>ى ذلك إلى عدم الرجوع إليها بتاتا لن يجدى كثيرا ــ وعلى العكس فإن المكافأة على الاستجابة الصحيحة تساعد المتعلم على التفرقة بين الصحيح والخطأ ، كما أن عدم تأكيد الاستجابة الخطأ يعين على إهمالها . وبمعنى آخر بدلا من أن تعلم الطفل ما لا ينبغى أن يفعله فى مواقف معينه ، فمن الأفضل أن نلقنه ما يجب أن يفعله . وبدلا من أن نقول : " لابد أن يعلم أننا لا نسمح له بأن يفعل هذا " من الأفضل أن نقول : " لابد أن أعلمه أن هذا ما يجب عليه أن يفعله " .

وقد جرب هذا النوع البديل عن أساليب السلوك بنجاح لا بأس به فى بعض الجماعات لإبطال النهب والسلب للذين يحدثان فى الظلام حين الاحتفاء بإحياء ذكرى إحدى المناسبات التاريخية مثلا . ويمكن استعمال هذا الأسلوب فى مواقف أخرى على نطاق أوسع بكثير مما يستعمل الآن . وبطبيعة الحال فإن استخدامنا اصطلاحات مثل : « الآن سنعمل هذا » ، « هذا ما سنعمله الآن » ، « عندما يقوم أحدكم بهذا فسيجد أن من الأفضل أن يفعل أو يقول . . . » سوف لا نحصل منها على نتائج سريعة .

الفصل الخامس

- تدريب المعلمين أثناء الخدمة .
- تطوير نظام تدريب المعلمين .
- نموذج لتطوير نظام تدريب المعلمين .

تدريب المعلم أثناء الخدمة

لا ينتهى إعداد المعلم بمجرد تخرجه من معهد الإعداد ـ وإنما لا بد أن يكمل هذا الإعداد أثناء قيامه بعمله كمدرس وطالما يقوم بهذا العمل ، أى طيلة حياته المهنية . وهذا المطلب يقوم على أساس أن المدرس يحتاج مساعدة أثناء عمله للحصول على معرفة جديدة واكتساب ممارسات جديدة إذ ما أراد ألا يتخلف عن التصورات الجديدة الكثيرة التى تحدث فى الميدان التربوى .

وتحقيق هذا المطلب أيضاً يكون بهدف تعويض النقص أو عدم الكفاءة مما يكون قد حدث أثناء فترة إعداده . ومن هنا كان تدريب المعلم أثناء الإعداد مستمر فى صورة متصلة مع تدريبه أثناء الخدمة بحيث لا نستطيع أن نفصل بينهما . وينتج عن ذلك أن يشترك القائمون على تدريبه أثناء الإعداد : فى تدريبه أثناء الخدمة .

على أن جزءاً من النمو أثناء الخدمة وملاحظة التطورات الجديدة فى ميدان التربية تقع على عاتق المدرس نفسه . وهو أن يكون على معرفة ودراية بالنظريات العلمية التى تقوم عليها ممارساته ، والتغير الذى طرأ على هذه النظريات وبالتالى ما يتطلبه هذا التغير من تغير مقابل فى الممارسة .

وأن يكون كذلك على معرفة ودراية بالبحث العلمى فى الميدان التربوى . إننا لا نريد من المدرس أن يكون باحثاً علميا فى ميدان التربية بمعنى أن يكون قادراً على إجراء هذه البحوث العلمية فهذا أمر يخرج عن نطاق تخصصه وإعداده .

تطوير نظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة وفق نموذج مقترح

مقدمة :

تقوم كثير من برامج إعداد المعلم فى الوقت الحاضر دون تصور واضح لدور المتعلم ولدور المدرس المتغير فى مجتمع متغير ، ودون تصور واضح لأنواع المهارات والاتجاهات التى يحتاجها ، لكى يقوم بدوره ، ولكى يستمر نموه فى قيامه بهذا الدور ، ولكى يستمر نموه أثناء الخدمة ، وبذلك تنقص هذه البرامج الفلسفة التربوية الواضحة لإعداده التى تستطيع أن تحدد الأهداف المرجوة من أعداده ، وتحقق التكامل بين أهداف هذا الإعداد والأهداف العامة للعملية التربوية فى المجتمع ، هذا من جانب ، ومن جانب آخر فإن النمو السريع فى حجم وتركيب التنظيم الحديث وتعدد وتعقد وتنوع العمليات داخل هذا التنظيم ، زيادة التخصص ، وتقسيم العمل ، والتقدم الفنى والتكنولوجى فى وسائل ومعدات الإنتاج ، وتعدد أهداف التنظيم ، وتغير ظروف البيئة المحيطة به بما فيها من عوامل وقوة سياسية واقتصادية واجتماعية وتنافسية تتفاعل مع بعضها البعض بصورة مركبة ، كل هذه العوامل أدت إلى تعقيد فى العمليات الإدارية وتركيب وظائف الإدارة وصعوبات ومشاكل فى صنع القرار الإدارى حيث برت بحوث العمليات لكى تتغلب على تلك المشكلات عن طريق تطبيق مبادئ التحليل الكمى Quantitative Analysis ، وبناء واستخدام النماذج Models فى وضع العوامل المركبة التى ترتبط بمشكلة صنع القرار فى إطار علمى يسمح بتحليله تحليلا دقيقا يوصل إلى نتائج منطقية تمثل الحلول لأهداف المشروع المرغوب ، وهذا

يعنى أن استخدام هذا الأسلوب فى مجال التعليم يسهم بفاعلية فى التغلب علــى مشكلات التعليم بطريقة وأسلوب علمى وقد ثبت فاعلية هذا الأسلوب فى مجال بحوث العمليات فى مختلف التخصصات والميادين العلمية ومنها ميدان التربية بغرض الكشف عن الواقع من خلال تحليل عنـــاصره وعــلاج أى خلــل فــى مسارات هذه العناصر حتى تتمكن مــن تحقيــق الغايــة النهائيــة المطلوبــة والمرغوبة .

ولقد كان للأهمية المتزايدة لتدريــب المعلــم واســتمراريته وإلمامــه المستمر والمنتظم بما يستجد ويستحدث فى متطلبات مهنته ، وأيضا ما يحيـط به من أحداث اجتماعية أو اقتصادية أو تربوية أو ثقافية ، سواء أكانت علــى مستوى مجتمعه المحلى أو القومى ، وقد دعى إلى الاهتمام بتدريب المعلميــن أثناء الخدمة ورفع مستواهم العلمى والمهنى بصفة مستمرة لاســتيعاب كــل جديد ومستحدث فى ميدان التخصص حتى يقف على كل جديد فيــــه ، وهــذا يعنى بدون شك أن التلميذ الذى يمثل محور العملية التعليمية ســوف يســتمر تشكيله على الدوام وفق تلك المستحدثات بالإضافة إلى أن هذا التدريب ســوف يكسب العلم إضافات مهارية ترفع من مستوى أدائه بحيث تجعله قادرا علــــى إكساب التلاميذ المهارات المرغوبة دون أعباء معنوية تكبل حركتــــه وتفقــده القدرة على نقل المادة المعرفية المستحدثة ويكون نموذجا سيئا أمام تلاميذه ، بل قد يدفعه الأمر إلى الهروب من الموقف التعليمى تحت أعذار واهية لعــــدم تدريبه هذا التدريب وعدم قدرته على استيعاب تلك المســـتحدثات والإضافــات التى يطالعنا بها العلم كل يوم وتستخدمها وتصوغها المناهج المطورة .

كل هذا دعى المهتمين بشئون التربية التفكير فى كيفية رفـــع الكفــاءة المهنية للمعلم أثناء الخدمة ومحاولة سد الثغــرات التـــى تحــول دون رفـــع

مستوى أدائه وجعله متجدد الفكر والمعرفة ، ولم يكن هناك سبيل غـير تلـك النظم التدريبية الدورية لسد تلك الثغرات .

بيد أن نظم التدريب الحالية التى تجرى للمعلميـن لا تـؤدى الغـرض المنشود منها على وجه كامل ، ولا تعالج نواحى النقص فى المعلميـن ، ولا تتعرض للنواحى التطبيقية ، كما أنها فى كثير من الأحيـان لا تؤخـذ مـأخذ الجدية من جانب المعلمين لإحساسهم بعدم جدواها .

وعلى ذلك فإن نظام أعداد وتدريب المعلميـن الحاليـة لا تـأخذ فـى اعتبارها التأكيد على رفع مستوى أداء وكفاءة المعلمين بقدر ما تعتمد علـى توفير الكم منهم لسد العجز فى الميدان من تخصصاتهم .

هذا الأمر انعكس بالضرورة على مستوى العملية التعليمية الـذى أثـر بالتالى على مستوى خريجى مراحل التعليم المختلفة وأدى إلى تدنى مسـتواهم المهارى وترتب على ذلك عزوف سوق العمل عن الاستعانة بهم وتشـغيلهم ، ومن ثم فإن الاتجاه نحو تطوير التعليم وجعلـه المحـور الأساسـى للخطـط التنموية فى مصر حتى عام ٢٠٠٠ لابد أن يأخذ فى اعتباره التأكيد على نظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة لرفع مستواهم المهارى بصفة مسـتمرة علـى أساس أنهم العنصر الأول الفاعل والمتفاعل فى نجاح العملية التعليمية ورفـع مستوى مخرجات التعليم فى مختلف التخصصات .

مشكلة البحث :

إن نظام إعداد المعلمين أثناء الخدمـة علـى أسـاس مسـتوى الأداء والكفاءة قد جمعت فى طياتها كل المستحدثات التربوية التى اسـتخدمت فـى إعداد المعلم وتدريبه لتحقيق أهداف استيعاب تلك المستحدثات ، وقد توسـعت

الولايات المتحدة الأمريكية فى الأخذ بهذه الطريقة فى كليات ومعــاهد إعــداد وتدريب المعلمين لاسيما أن البحوث والدراسات التربوية قد دعمــت ونــادت باستخدام هذه الطريقة ، وقد سادت نغمة فى السنوات الأخيرة ولازالت تــرى أن مخرجات مختلف أنواع التعليم والتخصصات قد أصابها الــهزال والتدنــى وعدم قدرتها على مسايرة التطورات العلمية والتكنولوجية التى يعيشها عــالم اليوم ويتجهون بنظرتهم هذه إلى الناحية التشاؤمية التــى مفادهــا إذا كــان الحال كذلك فما بالنا بما سوف يطالعنا به المعلم مع مشارف القــرن الواحــد والعشرين ويؤسسون نظرتهم هذه على أن برامج إعداد وتدريــب المعلميــن تفتقد لفلسفة تربوية واضحة تستطيع تحديد الأهداف والغايات المرجوة وهــذا يعنى افتقاد المعلمين لكثير من المهارات التى ينبغى أن يكتسبونها والمتمثلــة فى التعرف على الكثير من المستحدث فى مادتهم ــ افتقــاد التدريــب علــى الإحســاس بالموقف التعليمى ــ قصورهم فى تشــخيص وتصنيــف وتقويــم التعليم ــ عدم فهم واستيعاب أساليب البحث العلمى ، بالإضافة إلــى عجزهــم عن تعليم التعامل مع متغيرات الزمن العلمية واختيار وسائل التعليم المناســبة وتقويمها ، وهذا يعنى أيضا افتقاده للقدرة العلمية والتعليمية للتلاميذ ويصبــح بذلك عنصرا معوقا وليس عنصرا فعالا فى حركة تغير المجتمع والرقى به .

وتأسيسا على ذلك تثار مشكلة البحث فى التساؤل الرئيسى التالى :

إلى أى حد يمكن تطوير نظام تدريب المعلمين أثنــاء الخدمــة ، ومــا الصعوبات التى تحول دون ذلك وكيف يمكن استخدام الأسلوب الأمثل لإحــداث هذا التطوير وفق أحدث الأساليب للارتقاء بمستوى أدائه وكفاءته ، ويتفــرع عن هذا التساؤل الرئيس عدد من الأسئلة الفرعية على النحو التالى :

١ ــ هل نظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة بشكله الحالى ينمــى المــهارات المهنية اللازمة لتطوير التعليم وفق المتغيرات العلمية والتكنولوجية ؟

٢ ــ ما الصعوبات التى تحول دون تطوير نظــام تدريــب المعلميــن أثنــاء الخدمة وفق أحدث الأساليب العالمية لإعــداد المعلــم وتدريبــه أثنــاء الخدمة ؟

٣ ــ ما الأسلوب الأمثل اللازم لتطوير نظام تدريب المعلمين أثناء الخدمـــة الحالى لتحقيق مستوى الأداء والكفاءة المطلوبة للنمو المهنى للمعلم ؟

أهداف البحث :

يهدف هذا البحث إلى :

١ ــ التعرف على نظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة والصعوبات التى تحول دون الارتقاء بمستوى أدائهم وكفاءتهم التى تنعكس على تدنى مســتوى التلاميذ التعليمى .

٢ ــ وضع أسلوب مقترح للارتقاء بمستوى نظام تدريــب المعلميــن أثنــاء الخدمة من حيث مستوى الأداء والكفاءة .

المفاهيم المستخدمة فى البحث :

١ ـ تدريب المعلمين أثناء الخدمة :

تلك العملية التى تمكن المعلم ــ أيا كان مستواه ــ من الحصــول علــى خبرات كافية للقيام بالتدريس فى الوقت الحاضر أو العمل الذى ينتظــو أن يقوم به فى المستقبل ، وهذا يتأتى عن طريــق تزويــده مــن الناحيــة الأكاديمية والمهنية الثقافية بصورة تمكنه من أداء عمله بكفاءة بصفــة مستمرة أثناء الخدمة .

٢ ـ الكفـــاءة :

يقصد بها تلك المهارات المركبة أو الأنماط السلوكية أو المعـــارف التـــى يمكن أن تظهر فى سلوك المتعلم ، ويمكن إرجاع مصادر اشتقاقها إلـــى قصور واضح للدور الذى يقوم به المعلم .

٣ ـ النمـــوذج :

يعد النموذج مرادفا للنظرية ، فهو إطار تصورى وخطة نظرية حيث يبـدأ بناء النموذج بجمع المفاهيم المرتبطة ذات الأهمية فى الموقـــف المـــراد بحثه وينتهى عندما ينتج نظاما ذو أفكار متصلة متشابكة ومتفاعلة ولـــها القدرة على تفسير اتجاهات يمكن تعميمها .

المنهج المستخدم فى البحث :

استخدم هذا البحث المنهج الوصفى التحليلى للظاهرات المتنوعة التـــى لها علة بنظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، وذلك بالبحث عـــن أوصـــاف دقيقة للأنشطة والعمليات والأشخاص لا لمجرد تحديد الوضـــع القـــائم ولكـــن لتحديد كفاءته أيضا عن طريق مقارنته بمستويات أو محكـــات تـــم إعدادهـــا وتحديد العلاقة بين المتغيرات ومحاولة التنبؤ بالأحداث المقبلة .

خطـوات البحـث :

للإجابة عن تساؤلات البحث المثارة والتحقق من أهدافـــه فقـــد ســـار البحث وفق الخطوات الآتية :

- عرض للإطار النظرى للبحث من حيث :

تحديد مشكلة البحث وأهدافه والمفاهيم والمنهج المستخدم.

* نظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة وعلاقته بالارتقاء بمستوى أدائـهم وكفاءتهم وفق المستحدثات العالية والتكنولوجية .
* الصعوبات التى تحول دون تطوير نظـام تدريـب المعلميـن أثنـاء الخدمة.
* تصور مقترح لنموذج للتغلب على صعوبات تطوير تدريب المعلميـن أثناء الخدمة .
* إجراءات استخدام وتطبيق النموذج المقترح .

♦ نظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة وعلاقته بمستوى أدائهم وكفاءتهم :

يقوم التعليم بجميع أنواعه ومستوياته بدور هام فى تنمية المجتمعـات ويسهم بفاعلية فى تطويرها ، فالمجتمعات المتقدمـة تملـك نظمـا تعليميـة متطورة قادرة على تنمية طاقاتها البشرية باعتبارها ثروة الشعوب ، ومن ثـم فنجاح النظم التعليمية يتوقف على مدى قدرتها على إعداد وتنميـة البشـرية للمساهمة فى زيادة معدلات الإنتاج .

ويعمل الاستثمار فى التعليم على توفير الطاقـات البشـرية المؤهلـة القادرة على تنمية المجتمعات ، ولهذا ينتظر المجتمع من الأفراد الذيـن قـام بإعدادهم واستثمر فى ذلك الكثير من موارده (المادية والبشرية) أن تكـون إنتاجيتهم مرتفعة .

ويحتل موضوع إعداد المعلم أهمية كبيرة فى العملية التعليمية ، فـإذا أريد لها النجاح فى تحقيق أهدافها التى تسعى إليها فيجب أن يكـون أسـاس ذلك أولا وأخيرا هو المعلم الذى أعد الإعداد الجيد ، ولقد كان الاتجاه التقليدى فى عملية إعداد المعلم يعتمد على تمكينه من المواد الدراسـية المتخصصـة والتربوية والتدريب الميدانى (التربية العملية) بغرض تزويـده بالمعلومـات

اللازمة لعملية التدريس وإكسابه الخبرة العملية فى تطبيق جوانـــب المعرفــة المهنية وتنمية مهاراتها التدريسية ، بيد أن الدراسات والبحوث التى أجريـــت فى ميدان إعداد المعلم . قد أفادت بأن هناك قصورا فى تحقيق أهـــداف هـــذه البرامج ، ففى دراسة « فيرى وفاليس » توصلت إلى أن تدريس مقرر علـــم النفس التربوى لم يساعد الطلاب المعلمين فى التطبيق الميدانى لأنها اعتمـــدت على المفاهيم المجردة التى تدرس بأسلوب لفظى وتفتقد للجـــانب التطبيقـــى ، وفى دراسة بوسل ومودى التى أجريت على مجموعتين قام بالتدريس لإحداهـــا طلاب أكملوا دراسة المواد التربوية والتربية العملية والأخرى لم يدرسوا هـــذه المواد ، وانتهت إلى نتيجة مفادها أن برامج إعداد المعلـــم التقليـــدى لا تفـــى بالغرض الذى أنشئت من أجله ، بينما أوضحت دراسة « ناجل ورثمـــان » أن الارتباط بين النجاح فى المقررات الدراسية سواء كانت تخصصية أو أكاديميـــة وبين النجاح فى التربية العملية لم يتعد ٢٧% .

وهذا يفسر أن النظام التقليدى فى إعداد المعلم يشوبه أوجه القصـــور المختلفة ولم يعد صالحا لإعداد معلم اليوم الذى يعيش فى عالم متغير يطالعنـــا العلم فيه بنظرياته وتكنولوجياته الجديدة والمستمرة كل يوم بل كل ســـاعة ، وقد دعى هذا إلى ظهور استراتيجيات جديدة لتحسين نظام الإعداد هذه وذلـــك عن طريق استخدام أساليب التعليم المبرمج والتعليم المصغر وتحليل التفـــاعل بين المعلم والتلميذ والتعلم الذاتى .

ولعل أهم الاستراتيجيات التى برزت فى مجال إعداد المعلم تلـــك التـــى تعتمد على أساس الكفاءة .

Competence – Based Teacher Education

أو تلك التى تعتمد على أساس الأداء .

Performance – Based Teacher Education

وتعتمد هذه الطريقة على كفاءة المعلم وفق محك محدد Criteria وهذا المحك هو الأساس الذى يعتمد عليه الإعداد أثناء الخدمة أو قبلها .

- **الصعوبات التى تحول دون تطوير نظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة :**

لقد كان هذا القصور فى إعداد المعلم ووقف تعليمية أثناء الخدمة على ما تعلمه أثناء الإعداد وتدنى مستواه بصفة مستمرة لعدم قدرته على ملاحقة المستجدات والمستحدثات فى ميدان تخصصه قد أكد على ضرورة تدريبية أثناء الخدمة للارتقاء بكفاءته ومستوى أدائه ، نظر لأن عملية التعليم والتدريب تلعب دورا هاما فى الإسراع بالتطوير والتقدم حتى يمكن تقديم للمجتمع قوى عاملة متعلمة ومدربة لها إنتاجية أعلى من قوة العمل غير المدربة ، الأمر الذى أدى إلى إنشاء إدارات للتدريب بمديريات التربية والتعليم غايتها رفع مستواه واضطلاعه على كل جديد فى ميدان تخصصه ، بيد أن الدراسات المرتبطة بفاعلية برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة قد أفادت أن هذه البرامج بها قصور فى أهدافها المتصلة بالنمو العلمى والمهنى للمعلمين وعدم تغطيتها لاحتياجاتهم العلمية أو المهنية بالإضافة إلى أنها تتم فى فترات متباعدة وتهتم ببعض معلمى المواد الدراسية كالعلوم أو اللغات الأجنبية وتهمل تخصصات أخرى كاللغة العربية والمواد العلمية ، كما أنها لا تشمل جميع معلمى المادة الواحدة مما يجعل الفائدة محدودة وغير مستمرة ، وإذا كان الحال كذلك فهذا يعنى أن نظام هذه البرامج قد أغفل التغيرات التى طرأت على دور المعلم بحكم طبيعة العصر المتطور والتحديات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية التى تواجهها المجتمعات . إلى تغير فى دور المعلم وتعدد أدواره ، فلم تقتصر على المدرسة بل امتد واتسع ليكون أيضا خارج المدرسة

ولم تعد وظيفة المعلم صب المعرفة فى أذهان التلاميذ ، بل أصبح مسئولا عن تنمية شخصيات التلاميذ المتفردة والمساعدة على تحقيق تكاملها فى ظروف هذا العالم المتغير ، وتفسير ذلك أن نظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة يفتقر بالكامل إلى أهداف موضوعية محددة قابلة للتنفيذ والتحقيق وتوجه نظام التدريب ، بل إنها تعتمد على أهداف تتصف بالشمولية والعمومية ومن ثم فإن تدريب المعلمين أثناء الخدمة للقيام بهذه الأدوار والمهام المتنوعة يتطلب أن يكون تدريباً متصلاً ومعارفة متجددة باستمرار وتسعى إلى تنمية المعلمين علمياً ومهنياً .

واقع تدريب المعلمين أثناء الخدمة :

لما كانت الوظيفة الأساسية لتدريب المعلمين أثناء الخدمة هى تبصيرهم بالدور الذى تقوم به المدارس فى المجتمع الحديث والبحث عن الوسائل التى تساعد على فهم وتنسيق العملية التربوية وفهم مشكلات النظم التعليمية المدرسية ومحاولة حل هذه المشكلات وتغير الدور الذى تقوم به الإدارة التعليمية ونصيب المعلمين فى هذا الدور لاسيما أن المعلم الجديد الذى يدخل المهنة تحت الاختبار يحتاج بصفة خاصة إلى نوع الإشراف والتوجيه يربط بين الدراسات النظرية التى درسها أثناء وجوده فى المعهد أو الكلية والمواقف التعليمية التى يصادفها بصورة واقعية أثناء عمله فى المدرسة ، وقد عنيت وزارة التربية والتعليم بالتدريب وأصدرت القرار الوزارى رقم ٦٣ بتاريخ ١٩٥٥/١٢/١٧ بإنشاء إدارة للتدريب تعمل على :

١ ـ تزويد المعلمين القدماء بالجديد من ألوان الفن التربوى والثقافى ليكونـوا على اتصال متجدد بالنشاط العلمى والتربوى والنفسى فـى داخـل البـلاد وخارجها .

٢ ـ وضع البرامج وتنظيم الدراسات الملائمة لتدريب المعلمين حتى تتحقق لـهم الأهلية الكاملة للاضطلاع بأعمالهم التعليمية فى المعاهد المختلفة .

٣ ـ وضع البرامج وتنظيم الدراسات الملائمة والبعثات الداخليـة والخارجيـة وفنون التربية والإدارات المختلفة للمعلمين والمفتشين والنظـار لتوفـير طبقة من الخبراء فى فنون التربية والإدارة العلمية وفى التوجيه الثقـافى والتربوى .

٤ ـ وضع البرامج اللازمة وتنظيم الدراسات الملائمة وإيفاد البعثات الداخليـة والخارجية لتدريس كل من يحتاج فى عمله إلى تدريب من موظفى الوزارة ومعلمى التعليم العام والفنى ونظارة ومفتشيه ومراقبين ومن الموظفين .

ثم اتجهت الوزارة نحو إنشاء مراكز للتدريب فى كل من الأسـكندرية ، وطنطا وأسيوط والزقازيق وبور سعيد ، وقامت بتزويدها فى أقسام التدريـب فى مديريات التربية والتعليم بالقوى البشـرية المتخصصـة ، كمـا زودتـها بالمعامل المختلفة والتجهيزات والوسائل التدريبية الحديثة ، ثم انتشرت بعـد ذلك إدارات التـدريب على مستوى محافظـات الجمهوريـة ، وفـى دراسـة ميدانية ، اتضح أن ٦٣,٠١% من أفراد العينة لا يسـتفيدون مـن الـدورات التدريبية والبرامج التجديدية بمديريات التربية والتعليم التى تمثل بعـداً هامـاً فى رفع مستوى أداء المعلمين أثناء الخدمة .

بعض مشكلات التدريب :

١ ــ الراصد لنظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة يلاحظ أن هذا النظام يرتكــز على قاعدة مؤداها أن المعلم الذى يعرف فإنه يسهل عليه أن ينقل هــذه المعرفة ويوظفها فى المدرسة التى سيعلم فيها واعتماداً هذه القاعدة فإن نظام التدريب لا يوفر التدريب العملى أو الميدانى للمعلم المتــدرب بمــا يتناسب مع أهمية هذا التدريب وانعكاســاته علــى المســتقبل الوظيفــى والدور الذى سيضطلع به المعلم بعد التدريب وإكسابه للمهارات التى مــن أجلها تدرب مما يعكس الأفكار التقليدية التى تؤمن بها مؤسسات التدريب والتى يمكن إيجازها بأن التعليم حرفة يمكن إتقانها عن طريق التقليــد أو الممارسة أو الخبرة وليس مهنة تحتاج إلى إعداد وتدريب خاص وفــق مواصفات وشروط مقننة .

٢ ــ قلة العناية بإعداد وتخطيط البرامج التدريبية التى تهتم بالجانب النظــرى أكثر من الجانب العملى .

٣ ــ عدم وجود خطة واضحة لتقييم البرامج التدريبية مــن حيــث التخطيــط والإدارة وتوفير الأخصائيين اللازمين لإعداد أدوات التقويــم وتطبيقــها وتحليلها واستخلاص النتائج .

٤ ــ القصور فى توجيه المعلمين وتدريبهم .

٥ ــ الانفصال بين إعداد وتدريب المعلم قبل الخدمة وتدريب وتــأهيل المعلــم أثناء الخدمة ويتجلى هذا الانفصال من خلال قيام كليات التربية بمسئولية إعداد المعلم قبل الخدمة فى حين تتولى إدارات وأقسام وحدات التدريــب والتأهيل فى وزارة التربية والتعليــم ومديرياتــها مســئولية التدريــب والتأهيل أثناء الخدمة ، يضاف إلى ذلك أنه لا يوجد أى تنسيق أو تعــاون

أو تبادل للخبرات فيما بين كليات التربية من جهة وبين إدارات أو أقسام أو وحدات التدريب والتأهيل بوزارات التربية والتعليم من جهة أخرى ، بل قد ينشأ فى بعض الأحيان بين الطرفين علاقات تنافسية وتنعدم الثقة ويفقد التواصل والتنسيق وتبادل الخبرات والمعلومات .

٦ ـ افتقار مؤسسات إعداد وتدريب المعلم للبحث والتجريب التربوى فإن من الخصائص التى تتصف بها مؤسسات إعداد وتدريب المعلم التقليدية أنها لا تعتمد على البحث ولا توظف التجريب كأساس لتحسين وتطوير برامجها فى حين أن مؤسسات إعداد وتدريب المعلم الحديثة تعتبر البحث والتجريب التربوى عنصراً أساسياً فى برنامج الإعداد والتدريب وتستخدمه وتعتمد نتائجه كأساس للتحسين والتطوير المستمرين .

وبالرغم من الحاجة الملحة فى مدارسنا للمعلمين ذو كفاءة ومستوى أداء مرتفع للنهوض بعمليتى التعليم والتعلم فإن الممارسات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة لم تساعدهم على تحسين أدائهم ولم تتح لهم فرص النمو المستمر وتطوير مواهبهم وقدراتهم وهذا يفسر أن نظام تدريبهم لا يعتمد على إطاراً أو نموذجاً نظرياً للتدريب ترتكز عليه كإطار مرجعى لتوجيه ممارساتها وبرامجها ونشاطاتها ويتحدد بموجبه الاستراتيجيات والطرق والأساليب والتقنيات التى توظفها هذه الأنظمة التدريبية فى حين أن نظام تدريب المعلم التقليدى تفتقر إلى مثل هذا الإطار أو النموذج النظرى من منظور أن مهنة التعليم لا تحتاج إلى إعداد وتدريب خاص باعتبار أن المعلم مطبوع بالفطرة وليس مصنوعاً من خلال الإعداد والتدريب .

- **تصور مقترح لنموذج للتغلب على صعوبات تطوير نظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة :**

وفى ضوء ما سبق وما تعرض له البحث من افتقاد نظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة من الوسائل والأدوات واعتمادها على النظام التقليدى فى عملية تدريب المعلمين مما أفرز العديد من المشكلات التى تنعكس آثارها على العملية التعليمية بالمدرسة وعلى تدنى مستوى التلاميذ فإن البحث يقدم تصوراً مقترحاً لنموذج لتدريب المعلمين أثناء الخدمة غايته تلافى أوجه القصور الحالية وسوف يتبع فى إعداد هذا النموذج الخطوات الآتية :

١ ــ خطوات بناء النموذج .
٢ ــ النموذج فى شكله التصورى .
٣ ــ تخطيط النظام التدريبى .
٤ ــ تقيم النظام التدريبى .
٥ ــ تطوير النموذج .
٦ ــ مخرجات النموذج .
٧ ــ التغذية الرجعية للنموذج .

١ ـ خطوات بناء النموذج :

تتحد خطوات النموذج وفق المراحل الآتية :

(أ) تكوين وتركيب المشكلة .
(ب) بناء هيكل النموذج .
(ج) اشتقاق واستخراج الحل من النموذج .
(د) اختبار النموذج والحل المستخرج منه .
(ه) تنفيذ الحل .
(و) رقابة النموذج والحل .

ووفق هذه الخطوات يمكن تحديد ملامح النموذج فى التعرف وتحديـــه المشكلة محل البحث تحديداً دقيقاً أى تشـــخيصها والتعـرف علـى أســبابها وعناصرها المختلفة والعلاقات والارتباطات بين هذه العناصر .

هذا ويمكن تقسيم النماذج إلى نوعين رئيســين فـالنوع الأول يعـرف بالنماذج المحددة Exact models والنوع الثانى يعرف بالنمــاذج الاجتماعيــة Probabilistic Models ولكل نوع من هذه خصائصه وأهدافــه واســتخداماته وأنواعه أيضاً إلا أنها تتفق من حيث خطوات بناء واستخدام النمـــوذج وقــد اتخذ البحث من النوع الأول نموذجاً لتدريب المعلمين أثناء الخدمة وذلك بعــد تحديد وتكوين المشكلة ثم كانت الخطوة التالية وهى التفضيل الدقيـــق لــهذه المشكلة والتقرير عن المدخلات الصحيحـــة للبيانـــات والتصميـم المناسـب للمخرجات والتحديد لكل العناصر والتمثيل لكل العلاقات المتداخلة بيـــن هــذه العناصر وعلى ضوء ذلك تحدد هيكل النموذج وتم بناؤه ثــم كــانت الخطــوة التالية بعد ذلك وهى التوصل إلى حل المشكلة من النموذج أى تحديـــد الحــل المثل Optimal Solution للنموذج وتطبيق هذا الحل على المشكلة الحقيقيـــة وقبل أن يوضع الحل المستخرج من النموذج موضع التنفيذ فإنـــه يجـــب أولاً اختيار النموذج ذاته واختيار الحل المستخرج منه أيضاً ويعنى اختيار النموذج التأكد من أنه فى صورته المتكاملة يمثل النظام الذى أعد من أجله وإذا فشــل النموذج فى تحقيق ذلك فلابد من معرفة الأسباب وتصحيحها ويعد التأكد مــن صحة النموذج وصلاحيته والجدوى العملية للحل المستخرج منه فإن الخطــوة التالية هى وضع هذا الحل موضع التنفيذ والتطبيـــق وعندمـــا يمتــد تطبيـــق النموذج وتنفيذ الحل المستخرج منه على مدى فترة طويلة من الزمن فإنه من المحتمل أن تتغير الظروف التى بنى على أساسها النموذج وقــد تؤثــر هــذه

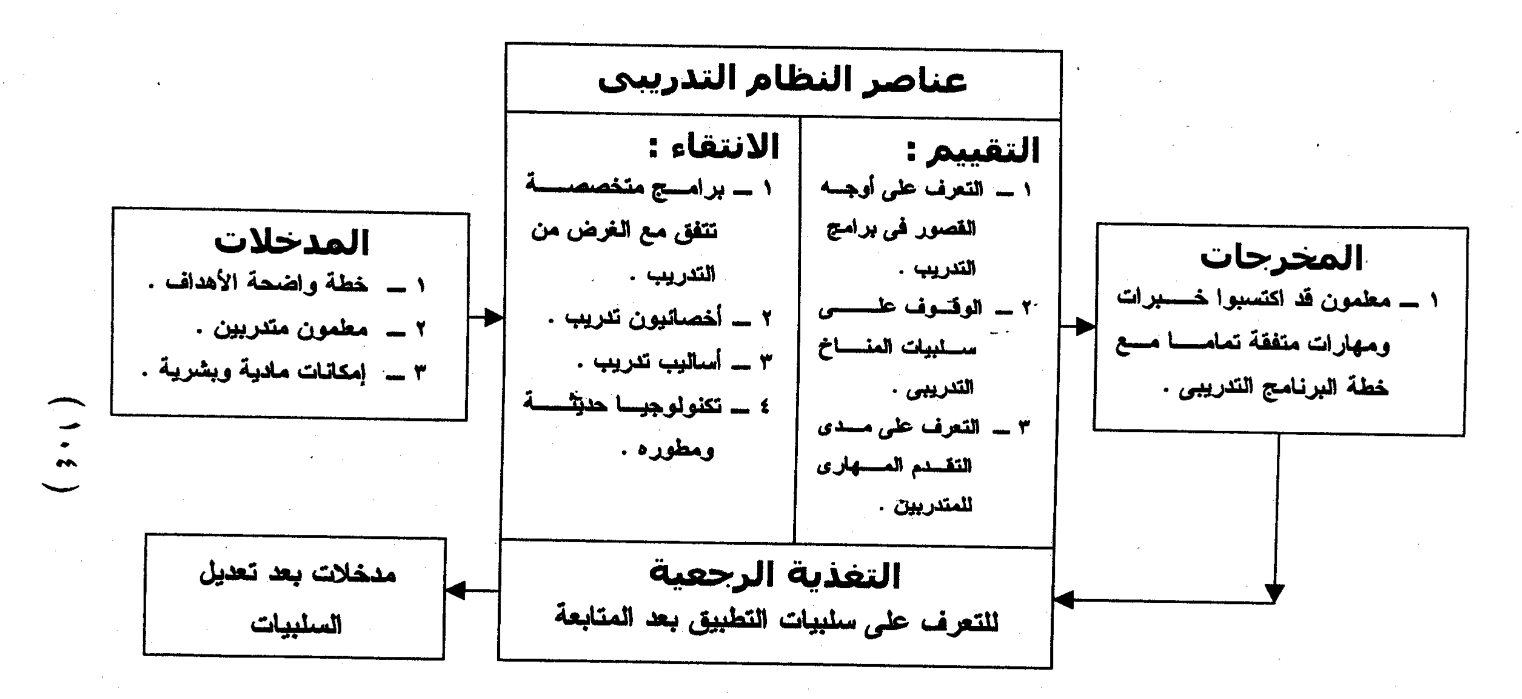
التغيرات بصورة جوهرية على طبيعة المشكلة وعلى النموذج المعد لحلها وعلى مدى كفاءة الحل المستخرج منه .

وإذا كان هذا النموذج المقترح يتصدى لعلاج أوجه القصور فى تدريب المعلم أثناء الخدمة إنما هو حلقة من حلقات مستمرة فى تجويد إعداد المعلم قبل الخدمة وبعدها للارتقاء بمستوى أدائه وكفاءته حيث بدأ فى السبعينات من هذا القرن اهتمام واضح بإعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة وتركز هذا الاهتمام فى المرحلة الأولى بالتحليل الدقيق بدراسة القوى الاجتماعية العظمة التى تؤثر فى إعداد وتدريب المعلم والسياسات والاستراتيجيات المختلفة التى قدمتها الأنظمة التعليمية القوية لمواجهة هذه القوى ، ثم كانت المرحلة الثانية التى تركز فيها الاهتمام على الوظيفة الكلية لإعداد المعلم من مختلف جوانبها وفى علاقتها المتشابكة مع المجتمع وفى المرحلة الثالثة بدأت البحث فى موضوع إعداد وتدريب المعلم يطبق تدريجياً وأصبح يتركز على مشكلات أكثر خصوصية وأكثر فنية فيما يتعلق بمهنة التعليم نفسها وقد أخذ بجدية وعلمية إلى الاتجاه الذى يؤكد هذه المرحلة الثالثة وهو إعداد المعلم على أساس رفع مستوى أدائه .

والشكل (١) يبين النموذج المقترح :

- **النموذج المقترح :**

شكل (١) يبين النموذج المقترح وعناصره



ملحوظة :
هذا النموذج معدل ومنقح للنموذج السابق الذى أعده الباحث والمنشور بالعدد السادس عشر ، الجزء الأول ، كلية التربية بدمياط ، يناير ١٩٩٢ .

وقد اعتمد النموذج فى شكله النهائى على العناصر الآتية :

١ ــ **مدخلات النموذج** : المتمثلة فى التصـــورات الأساســية للأهــداف ، الإمكانات المادية والبشرية والمعلومات .

٢ ــ **الانتقاء** : ويقصد به اختيار أفضل أساليب التدريب .

٣ ــ **تقييم المخرجات** : وهو معرفة مدى تحقيق نظام التدريب لأهدافه .

٤ ــ **المخرجات** : تظهر ما اكتسبه المعلمين المدربين من مــهارات جديــدة وفق خطة وأهداف النظام التدريبى .

٥ ــ **التغذية الرجعية** : متابعة المدرسين المتدربين فى ميدان لعمل لمعرفــة وجه القوة والوقوف على نقاط الضعف فى التطبيق الفعلى لمــا اكتسـبه من مهارات تدريبية حتى يمكن تتلافى أوجه القصور فى النظم التدريبيــة المستقبلية من خلال مدخلات جديدة .

هذا وينبغى أن يكون هناك تكاملا وترابطا بين تلك العناصر من خلال النظــام التدريبى ولكى يتم التحقيق من أن النموذج المقترح يفى بالغرض الذى صمــم من أجله وهو تدريب المعلمين أثناء الخدمة للتطويـــر والارتقــاء بمســتوى لأدائهم وكفاءته فى ضوء المتغيرات العلمية والتكنولوجية المستمرة فإن ذلــك يتطلب مجموعة من الضوابط غايتها التعرف على مدى تحقيق غاية النمــوذج وهذه الضوابط تشمل :

١ ـ تخطيط النظام التدريبى :

وتتطلب تلك العملية مراعاة الآتى :

(أ) أن أهداف النظام التدريبى ينبغى أن تشتق من مصادر محليـــة وعالميـــة تتفق مع واقع المناخ التدريبى وما يسعى إليه هذا المناخ إلى تحقيقه .

(ب) صياغة هذه الأهداف صياغة إجرائية محددة للخبرات والمهارات المـــراد إكسابها .

(ج) إخضاع تلك الأهداف الإجرائية للقياس حتى يمكن تقييمها ومعرفة أوجـــه القوة أو الضعف فيها ويجب عند صياغة تلك الأهداف التخطيطية مراعـاة الآتى :

* الشكل الهيكلى للبرنامج التدريبى من حيث مقدمة البرنامج بما يحويـــه من أهداف ومحتوى والأنشطة المقترحة والوسائل المعينة .
* معينات البرنامج التخطيطية المتمثلة فـــى انتقـــاء الإمكانـــات الماديـــة والبشرية المتخصصة واتقاء الخـــبرات اللازمـــة والملائمـــة الحديثـــة والمستحدثة .
* إتمام كل ما سبق فى إطار مواصفات التخطيط العلمى الجيد من حيـــث وضوح الأهداف ومرونتها وشمولها .
* مراعاة الفروق الفردية بين المعلميـــن المتدربيـــن مـــن حيـــث الســـن والسرعة فى التعليم ومدى قدرته علـــى اكتســـاب مـــهارات أكاديميـــة ومهنية وتربوية تتلاءم مع مستوى البرنامج المراد إكسابه .

٢ ـ تقييم البرنامج :

(أ) يتم تقييم البرنامج من خلال معرفة مدى ارتباط العلاقـــة بيـــن الأهـــداف ومحتوى الأهداف ومحتوى البرنامج ومعيناته والمناخ التدريبى العام فـــى تحقيق الارتباط بين الأهداف من حيث كونها خاصـــة أو عامـــة لإحـــداث النمو الأكاديمى والمهنى والثقافى واكتســـابه مـــهارات التفكـــير العلمـــى

والتذوق الجمالى من جانب واحتياجات كل من الطالب والمدرسة والنظام التعليمى وسوق العمل من جانب آخر .

(ب) مدى فاعلية وقدرة كل من المشرفين والمدربين فى استخدام الأساليب المتاحة والتكنولوجيات التعليمية فى تحقيق محتوى البرنامج لإكساب مهارات النمو المهنى للمعلم أكاديميا ومهنيا وثقافيا .

(ج) مدى تحقيق الرضا المهنى للمعلم من خلال قياس وتقويم ما اكتسبه من البرنامج فى تحقيق الأهداف المطلوبة المحققة لفلسفة المجتمع وأهدافه العامة والخاصة من خلال العمل التدريبى سواء كانت على مستوى البرنامج الأساليب والطرائق ـ التكنولوجيات والمعينات التعليمية ـ المدرب ـ المشرف التربوى مناخ المركز التدريبى من حيث الإدارة وما يسودها من علاقات عمل .

٣ ـ تطوير النموذج :

على ضوء ما ينتهى إليه النموذج من تقييم والتعرف على أوجه الخلاف والقصور عن طريق وسائل التعليم وأدواته المتمثلة فى الاختبارات ـ المقابلات ـ الاستبيانات ـ الإحصاءات ـ المعالجات الإحصائية المناسبة يمكن تحديد أوجه القصور هذه سواء فى :

* المركز التدريبى ـ البرنامج ـ الأهداف ـ المدرب ـ المشرف ـ المتدرب ومن ثم يمكن اتخاذ القرار المناسب فى تعديل المسار المراد وتطوير النموذج لتلافى أوجه القصور .

٤ ـ مخرجات النموذج :

المفروض أن يحقق النموذج الغرض من إعداده بأن تكـــون مخرجاتـــه معلم متدرب قد تم إكسابه مهارات مهنية وتخصصية وتربوية جديدة تسهم فى تطويره وتحديثه وفق احتياجات تخصصه وإطارها الثقافى .

٥ ـ التغذية الرجعية :

وهى المرحلة النهائية لاكتشاف المشـــكلات الناجمـــة عـــن مســـتوى المهارات المكتسبة من برنامج التدريب من الواقع الفعلى التدريسى للمتـــدرب ومن ثم يمكن تطوير النموذج لكى يتلافى هذه المشكلات سواء كـــان ســـببها قصور فى النموذج أو تغير فى الواقع التعليمى ذاته .

وعلى ضوء ما انتهت إليه الدراسة من نتائج متمثلة فى وضـــع هـــذا النموذج المقترح فى شأن تطوير نظام تدريب المعلمين أثناء الخدمـــة تكـــون هذه الدراسة قد أجابت على تساؤلات البحث وتحققت من أهدافه وفق خطواتـــه الآنفة .

الفصل السادس

- التنظيم النقابى للمعلمين فى مصر .

نقابة المهن التعليمية

صـــدر أول قـــانون بإنشـــائها عـــام ١٩٥١ (قـــانون رقـــم ٢١٩) بفضل الدكتور طه حسين الذى كان وزيرا للمعارف آنـــذاك . ومـــع تركـــه الوزارة تعطل تنفيذ القانون حتى عام ١٩٥٥ عندما خرجت النقابة إلى النـــور وأصبح لها وجود فعلى ، وقد أعيد تنظيم نقابة المعلمين عام ١٩٦٩ عندمـــا صدر قانون جديد بشأن تنظيمها ، وهو القانون الذى تقوم النقابـــة الحـــالية على أساسه ، ويلاحظ على هذا القانون أنه تلاشى كثيرا من سلبيات القـــانون القديم . فقد (١) :

١ ـ ألغى التفرقة الشاذة التى كان يتضمنـــها القـــانون القديـــم مـــن اعتبـــار المعلمين حملة المؤهلات العليا فئة « أ » وحملة المؤهـــلات المتوســـطة فئة « ب » واعتبر المعلمين جميعا سواء .

٢ ـ لتنظيم أسلوب الانتخابات وضرورة تمثيل نوعيات التعليم المختلفـــة فـــى التشكيلات النقابية ، وزع القانون على أساس نوعيات التعليم دون نظـــر إلى شهادة المنتمين إلى كل نوعية منها للقضاء على التعصب والطائفية.

٣ ـ اشترط القانون ألا يقل تمثيل كل نوعية من هذه النوعيات عن ١٠ فـــى المائة ، ولا يزيد عن الثلث حرصا على تدم تسلط نوعية معينـــــة علـــى النوعيات الأخرى .

---

(١) سعيد إسماعيل على ، أوضاع المربيـــن العـــرب (القـــاهرة ، دار الثقافـــة للطباعة والنشر ١٩٧٩) ص ٤٦ .

٤ - يجرى أسلوب الانتخابات فى التشكيل النقابى على أساس اختيار لجان نقابية على مستوى المراكز والأقسام الإدارية ، ثم تتجمع هذه اللجان على مستوى المحافظة لتكوين الجمعية العمومية للنقابة الفرعية بالمحافظة ويختار من أعضاء النقابة الفرعية بطريق الانتخاب أعضاء مجلس إدارة النقابة الفرعية بما فيهم رئيس النقابة ثم تتكون الجمعية العمومية للنقابة العامة من أعضاء مجالس إدارات النقابات الفرعية بالمحافظات وهى التى تقوم بانتخاب أعضاء مجالس إدارة النقابة العامة بما فيهم النقيب والوكيلين .

٥ - اشترط القانون أن يكون النقيب وأحد الوكيلين من حملة المؤهلات العليا.

وحيث أن المفهوم النقابى فى البلاد المختلفة يختلف طبقاً للأيديولوجية السائدة فى المجتمع ، لذا نجد أن المفهوم النقابى فى البلاد التى اتخذت العدالة الاجتماعية كأساس لتنظيم البناء الاجتماعى يختلف عن المفهوم النقابى فى البلاد التى يتصارع فيها رأس المال مع الكادحين والذين يعيشون عن طريق عملهم ، ولذلك اتخذ التنظيم النقابى للمعلمين فى مصر اتجاه يختلف عن تلك التى اتخذتها التنظيمات النقابية فى البلاد الرأسمالية .

ففى مصر تعمل نقابة المعلمين ، بالتعاون المستمر مع الحكومة ، على تحسين مرتبات المعلمين وإفساح مجال الترقى أمامهم كذلك نشطت النقابة فى مساعدة المعلمين فى مواجهة ظروف الحياة . فنظمت لهم الخدمات الصحية والاجتماعية والترفيهية ، وكونت للمعلمين صندوق المعاشات والإعانات التى تمد المعلم وأسرته بالمعونة إلى جانب معاشه الحكومى ليستكملا ٧٥% من آخر ماهية له ، كما تمده بالإعانات الاجتماعية عند المرض وفى الظروف التى تستدعى ذلك ، وكونت النقابة صندوق القرض الحسن يمد المعلمين

بالقروض دون فائدة فى حالات العسر المادى ويعاونهم فى مواجهة متطلبات الحياة ، وتعمل النقابة على تعبئة قوى المعلمين وتنسيق أنشطتهم فى سبيل تحقيق أهداف التنظيم النقابى ، ومساعدتهم بكل الوسائل العلمية والمهنية ، والمعنوية والمادية لتحقيق أهداف النقابة .

وبالرغم من جهود النقابة فى العمل على رفع مستوى مهنة التعليم ونوعية الخدمات التى تقدمها هذه المهنة إلى أفراد المجتمع ، إلا أن دور النقابة فى هذا المضمار لم يصل إلى الحد المتوقع منها بعد حيث أن مهنة التعليم مازالت لا تحظى بالوضع الذى يجعل الشباب يقدم عليها بإيمان ومازالت صورة المعلم مشوشة فى أذهان كثير من الناس ومازال مستوى الإعداد غير محدد ، مستوى الأداء منخفضاً ، ومازال الكثير من أفراد المهنة يخرجون على تقاليدها ، ومستوياتها الأخلاقية دون أى عقاب من المنظمة المهنية .

يضطر كثير من المعلمين بسبب سوء المعاملة المادية إلى احتراف عمل جانبى آخر ، وخاصة إذا كانوا يعولون أسراً ، فكثير من المدرسين هناك ، يشتغلون فى أعمال التأمين وغيرها ، وكثيراً ما تذكرهم أسرهم بأن حالتهم ربما تكون أيسر وأحسن لو أنهم تركوا التعليم إلى عمل آخر [1] .

وفى بريطانيا أيضاً نجد أن المعلمين يعانون من التفرقة بينهم وبين المهن الأخرى ، ويقارنون رواتبهم برواتب نظرائهم فى المهن الأخرى،

---

(١) أحمد حسن عبيد ــ فلسفة النظام التعليمى وبنية السياسة التربوية (دراسة مقارنة) القاهرة ، مكتبة الأنجلو ١٩٧٦ ، ص ٢٨١ .

فيجدوا أن مهنة التعليم متخلفة من ناحية الأجور ، وحيث أن ما تدره المهنة على صاحبها يلعب دوراً كبيراً فى تكوين أو تحديد نوع النظرة الاجتماعية إلى هذه المهنة ، نجد أن المعلمين قد اضطروا إلى الإضراب من أجل ذلك ، وبالرغم من استجابة السلطات لمطالبهم إلا أن إيرادهم المادى مازال متخلفاً عن زملائهم من ذوى المهن الأخرى .

وحتى الآن ، مازال هناك جدل حول طبيعة عمل معلم التعليم الابتدائى وإلى أى حد تعتبر وظيفة معلم المرحلة الثانوية بأنها وظيفة « فكرية عقلية بالدرجة الأولى » بينما يجد أن هذا الوصف « لا يمكن أن ينطبق بسهولة على معلم المرحلة الابتدائية » (1) .

ولا يقتصر هذه الرؤية لوظيفة المعلم على الأساتذة المتخصصين وإنما تسود بين بعض القطاعات الاجتماعية ، فى بلادنا وفى بعض البلاد الغربية أيضاً . ففى بريطانيا تكاد بعض القطاعات تنظر إلى احتراف التعليم كوصمة للشخص المثقف وتزداد هذه النظرة بالنسبة لمعلمى المرحلة الابتدائية ، وربما يكون السبب فى ذلك كما تحاول إحدى المدرسات تفسير هذا الوضع :ـ « إن ما يعمله المعلمون فى هذه المرحلة ليس أعلى من مستوى الآباء ، بل ليس شيئاً يجهله الآباء أنفسهم .. ومن هنا تدخل الآباء فى الحياة المدرسية وفيما يعلم بالمدرسة الابتدائية كبيراً . ويصل الأمر إلى حد أن بعض الآباء لا يحاول التزام اللياقة فى تقديم مقترحاتهم ، بل يقترحون كما لو كانوا أصحاب سلطة ومعرفة تامة بما يتحدثون ، والجمهور هناك حين يسلم الأطفال للمدرس الابتدائية لا يفترض أنه يسلمهم إلى من يعرف أكثر منهم » (2) .

---

(1) نفس المرجع السابق ، ص ٢٨٣ ، ٢٨٤ .

(2) نبيل أحمد عامر صبيح ـ دراسات فى إعداد وتدريب المعلمين ـ مرجع سابق . ص ١٥٩ .

(٢) بعد ظهور التعليم كمهنة :

بالرغم من أن تدخل الدولة فى التعليم ، ففى بلاد أوربـــا الغربيـــة أدى إلى ظهور التعليم كمهنة ، إلا أنه فى نفس الوقت ، ساعد على إيجاد نوع مــن التميز بين القائمين بمهنة التعليم ، ولقد كان لهذا التمييز آثاراً ســلبية علــى وضع التعليم كمهنة .

خلال القرن التاسع عشر كانت المجتمعات الأوربية مقسمة إلى طبقــات مختلفة متميزة ومتباينة ولها أشكالها الخاصة من التعليم وإنشـــائها للمعــاهد التعليمية المختلفة تلبية لحاجات المجتمع والطبقات الفقيرة ، أوجــدت نظامــاً تعليمياً جديداً سار جنباً إلى جنب مع المؤسسات التعليمية القائمة والتى كــانت قاصرة على الطبقات الميسرة مادياً .

ففى بروسيا (ألمانيا) على سبيل المثال وجدت مدارس الشــعب Folk Schools وقد قامت هذه المدارس لتعليم الطبقات العاملة ، التى شــكلت أكــثر من ٩٠% من السكان ، فكانت تمدهم إما بالتعليم الأول البســيط ، أو التعليــم الحرفى الذى أصبح ضرورة للمجتمع .

أما أبناء الطبقات المتوسطة والعليا ، فكان تعليمهم يتم فــى المــدارس الثانوية التى وجد بها مرحلة « ابتدائية » حتى لا يضطر أبناء هاتين الطبقتيــن للذهاب إلى مدارس الشعب ، وقد قصر التعليم فى هذه المدارس علــى أبنــاء هاتين الطبقتين اللتين قاما بتمويله ، عن طريق المصروفات المدرسية ، وفــى فرنسا وجد نوع من التعليم الابتدائى ذا مرحلتين ـ المرحلة الدنيا والعليــا ـ لطبقات الشعب ، أما أبناء الأغنياء ، والطبقات المتوسطة ، فكان تعليمهم يبــدأ فى المدارس الابتدائية الدنيا ثم يلتحقون بعد ذلك بمدارس الليســيه والكوليــج

التى تعد للجامعة ، وفى إنجلترا بنظامها الطبقى الراسخ الــذى لـم نزلزلـه الثورات كما فعلت فى أوربا ، وجدت مراحل تعليمية مختلفة للطبقات المتباينـة ومدارس خاصة للطبقات العليا ، وبطبيعة الحال أدى هذا التمييز بين الأفــراد فى نوعية التعليم ومراحله فى العصر الحديث إلى إيجاد تفرقــة مماثلــة فــى النظرة الاجتماعية لمعلم كل مرحلة فى العصر الحديث إلى إيجاد تفرقة مماثلـة فى النظرة الاجتماعية لمعلم كل مرحلة ، فمعلم المرحلة الابتدائية التـى تتبـع الحكومة ، فى وضع أقل من معلم المرحلة الابتدائيــة الخاصــة بالأغنيـاء ، وكلاهما فى وضع أقل من معلم المدرسة الثانوية الأكاديمية التى تــؤدى إلـى الجامعة والمعلم فى هذه المدرسة فى وضع أعلى كذلك من معلــم المــدارس الثانوية الفنية ، أو الصناعية وهكذا ، وكان لهذا الوضع أكــبر الأثـر علـى التعليم كمهنة ، فلا توجد مهنة تفرق بين أعضائها وتضعهم فــى مســتويات مختلفة مثلما تفرق مهنة التعليم بين القائمين بها . فمثلاً فى مهنة الطــب ، لا يوجد تفرقة بين طبيب التخدير وطبيب الأطفال ، وفى مهنة الهندسة لا يوجـد تمييز بين المهندس المعمارى ، والمهندس المدنى .

ومع أن هذه التفرقة تمتد أصولها من إطار تــاريخى بحـت حيـث أن الثورات الاجتماعية وتبنى المبادئ الديمقراطية أكد حق الفرد فــى الحصــول على فرصة تعليمية متكافئة ونوع التعليم الذى يناسبه ، إلا أن التمــيز بيـن أنواع المعلمين طبقاً لأنواع التعليم ومراحله مازال له أثر سيئ واضحاً علــى مهنة التعليم .

وضع مهنة التعليم فى مصر فى الماضى :

منذ دخول نظام التعليم الحديث فى مصر ، وجد نوع من التميـيز بيـن معلم كل مرحلة حسب مكانة هذه المرحلة فى إطار النظـام التعليمـى ، وقـد اتضـح هـذا التمـييز فى اختـلاف مرتبـات المعلميـن فمرتبـات معلمـى المدارس « التجهيزية الثانوية كانت تزيد كثيراً من مرتبات معلمى الكتاتيب » ، بل لقد وجد نوع من التمييز بين مرتبات معلمى المواد ومعلم اللغة العربية فبينمـا كان مرتب معلم المواد خمسمائة قرش كان مرتب معلم اللغة العربيـة مـائتى قرش .

وساء وضع مهنة التعليم فى ظل الاحتلال ، فألغيت المجانية التى كـان يتمتع بها الطلاب منذ بداية تأسيس التعليـم الحديـث ، وعرفـت المـدارس المصرية المصروفات المدرسية التى كانت ترتفع كـل بضعـة سـنين حتـى أعجزت الطبقات الفقيرة عن الالتحاق بالتعليم ، وكانت المعـاهد البيداجوجيـة هى المعاهد الوحيدة التى استثنيت من المصروفات وظلت مجانية طوال عهدها ، بل وكان طلابها فى بعض الفترات وحتى الخمسينات مـن هـذا القـرن ــ يتقاضون مرتبات من الدولة حتى يمكن أن تجتذب العدد المطلوب نظراً لعـدم رغبة الطلاب فى الالتحاق بها . ومن هنا ارتبطت مهنـة التعليـم بالطبقـات الفقيرة ــ حيث أن هذه المعاهد كان معظم طلابها من أبناء الفلاحين والعمـال وصغار الموظفين ، أما الأغنياء وأواسط الناس فكان فى استطاعتهم الالتحـاق بالكليات الجامعية التى تعد للمهن الأخرى .

وقد دعمت سياسة إعداد المعلم فى مصر التفرقة بين معلم كل مرحلـة فهى سياسة كانت تقوم على النظرة الجزئية (لا على النظرة الشـاملة حيـث

أنها كانت تنظر إلى النظام التعليمى على أنه عدة نظم لا نظام واحد شـــامل . ولذا لم تتضح العلاقة العضوية بين إعداد معلم المرحلة الابتدائية وإعداد معلـم المرحلة الثانوية ، أو إعداد معلم التعليم الفنى ويبدو أن هـــذا الوضـــع كـــان انعكاساً للنظرة الجزئية للنظام التعليمى نفسه ، فقد أخذ على أنه عدة نظـــم لا نظام واحد تتكامل مراحله وأطرافه ، فالتعليم الثانوى العام يختلف عن التعليـم الثانوى الفنى ، وهذا وذاك يختلفان عن معاهد إعـــداد المعلميـــن والمرحلـــة الابتدائية ـــ وإن كانت الأساس لهذه المراحل ـــ أقل منهما جميعـــاً ـــ وعلـــى هذا الأساس كانت النظرة إلى معلم كل نوع من أنواع التعليم . فمكانـــة معلـم فمكانة معلم المرحلة الإعدادية أعلى من مكانة معلـــم المرحلـــة الابتدائيـــة ، ومعلم المرحلة الثانوية فى مكانة أرقى من الجميع بل لم يقتصر الوضع علـــى هذا النوع من التفرقة بل تخطاه إلى التميز بين معلمـــى المرحلـــة الواحـــدة . فالمرحلة الثانوية التى من المفروض أنها مرحلة متوازية بصرف النظر عـــن فروعها الأكاديمية والفنية والصناعية ، يميز بين القـــائمين بـــالتعليم فيـــها ، فمكانة معلم المدرسة الثانوية العامة أرقى من مكانة معلم المدرسة الثانويـــة الفنية ويتضح هذا التمييز فى المكان الذى يتم فيه إعداد معلـــم كـــل مرحلـــة فإعداد معلم المرحلة الإعدادية والثانوية يتم فى كليات التربية داخل الجامعـــة إما إعداد معلم المرحلة الابتدائية بل وإعداد معلم التعليم الفنـــى فمـــازال مـــن اختصاص وزارة التربية ومستواه أقل من الجامعة .

وكان لهذا التميز السيئ على مهنة التعليم ، فقد فـــرق بيـــن أعضـــاء المهنة الواحدة من حيث الوضع الاجتماعى ومستوى الإعـــداد علـــى أســـاس مخالف للفلسفة التربوية المعاصرة .

مهنة التعليم ـ وضعها فى الحاضر :

ازداد الإقبال على التعليم بمراحله المختلفة فى مصر بعد أن أصبحت فرصه متاحة للجميع . علاوة على ذلك حدث ما يشبه الانفجار فى إعداد تلاميذ المدارس نتيجة لارتفاع معدل الزيادة السكانية .

تم هذا النمو فى جماهير الطلاب بدون أن يقابله نمو متكافئ فى هيئات التدريس كما وكيفما ، مما أدى إلى الاستعانة بعدد كبير من المعلمين دون مستويات الكفاءة الأساسية اللازمة لكل مرحلة تعليمية والذين لم يعدوا أصلاً لمهنة التعليم .

ومن هذا نشأت تاريخياً مشكلة المعلم الذى يمارس المهنة بحكم الضرورة ، أى وجود (معلم الضرورة) الذى لا تؤهله ثقافته وإعداده المهنى والتربوى لإعداد الطلاب فى أى مرحلة من المراحل التعليمية وتزويدهم بمواصفات تتطلبها الدولة لمجابهة احتياجاتها من المواطنة التى تنهض بالمستوى الاجتماعى ، والثقافى والاقتصادى للدولة .

انعكس ذلك بالطبع على مهنة التعليم التى مازالت تضم ـ حتى الوقت الحاضر ـ معلمين على مستوى أقل مما تتطلبه المهنة بحكم الضرورة التى لم تعد ضرورة .

علاوة على ذلك نجد أن تذبذب سياسة إعداد المعلم حتى عهد قريب أدت إلى تعدد مصادر إعداد المعلم وعلى الرغم من محاولة السلطات توحيد مصادر إعداد المعلم " يذكر أن عدد مؤهلات المعلمين الذين يعملون حالياً بمصر جاوز السبعين مؤهلاً " .

وبطبيعة الحال ترك هذا الوضع آثاره على مهنة التعليم ، فهى المهنة الوحيدة التى تستعين بغير المؤهلين علمياً ومهنياً لأدائها ، وهى أيضاً المهنة التى تضم خليطاً من الناس تتفاوت مستوياتهم بهذه الدرجة .

ترك هذا الوضع أثره على مهنة التعليم ، حيث أن كثير من الشباب والشابات لا يقبلون عليها طوعاً وإنما تحت ضغوط خارجية .

ويؤكد هذا بحث ميدانى قام به أحد الأساتذة على طلاب السنة النهائية من المرحلة الثانوية العامة ، بقسميها الأدبى والعلمى بنين وبنات ، فى عدد كبير من المدارس فى مختلف محافظات جمهورية مصر العربية ، وكذلك فى واحدة من الدول العربية الأخرى ، هى المملكة العربية السعودية ، لاستبيان أفضلية المهن والوظائف المختلفة لدى الشباب الذين ينهون المرحلة الثانوية.

أوضحت نتائج البحث ، أن نسبة من يرغبون فى العمل بالتدريس من هؤلاء الشباب لا تكاد تصل إلى ١٠% فى أحسن حالتها ، وتتراوح بين ٣% و ٧% فى غالبيتها ، بينما تصل إلى أقل من ١% فى أكثر بعض الحالات مما يؤكد عدم رغبة الشباب المعاصر فى العمل بمهنة التدريس .

هذا وقد أدى عزوف كثير من الشباب والشابات عن مهنة التعليم ، إلى مشكلة القبول " فى معاهد وكليات التربية " ففى مصر حيث نظام التنسيق نجد أن كليات التربية تأتنى فى مؤخرة اهتمامات الشباب وكذلك فى مؤخرة السلم الذى ينظم قبول الطلاب فى الكليات المختلفة ، ومن ثم لا يتقدم إليها إلا أقل الطلاب الناجحين فى الشهادة الثانوية العامة من حيث الدرجات والكفاءة العلمية .

ورغم ذلك فإن هذا النوع الضعيف من الطلاب يتقدم إليها غـــير راض عن نفسه ، أو عن المهنة التى يتقدم إليها . ولما كان مكتب التنسـيق يبعـث إلى كل كلية عدداً معيناً يفرض عليها قبوله ، فإن الاختبارات الشخصية التـــى تقوم بها الكلية بعد ذلك لهؤلاء الطلاب تكون مجرد عمل روتينى لا فائدة له .

وإذا كان هذا ينطبق على كليات التربية التى تعد معلم المرحلة الثانويـة داخل الجامعة فإنه ينطبق بصورة أسوأ على المعاهد والدور التى تعــد معلـم المرحلة الابتدائية فمازالت هذه العناصر لا تجد أمامها إلا من يتركـه التعليـم الثانوى العام ، باستثناء عدد قليـل ممـن تضطرهـم ظروفـهم الاجتماعيـة والاقتصادية إلى الالتحاق بهذه المعاهد اختصاراً لمـدة تعليمـهم ، ولسـرعة تخرجهم، ومن هنا كان لابد وأن تكون هذه الدور فى مرتبة أقل مـن التعليـم العام فى الوقت الذى تتحمل فيه هذه المعاهد والدور مسئولية إعـداد المعلـم الذى يعتبر الأساس الأول فى البناء التعلمى كله . وقد تمخض عن هذا عـدة مشكلات الأولى: فى مصر ، وجميع البلاد العربية ، لا يحصل النظام التعليمـى من إنتاجه إلا على أضعف العناصر البشرية فـى الوقـت الـذى يقـدم فيـه للقطاعات الأخرى أفضل العناصر التى ينتجها .

الثانية : عجزت كليات التربية ومعـاهد إعـداد المعلميـن بأنواعـها المختلفة وبصرف النظر عن تبعيتها ، عن الوفاء باحتياجات النظام التعليمـى ومطالب التوسع التى يواجهها باستمرار وذلك بسبب عـزوف الشـباب عـن الالتحاق بهذه الكليات والمعاهد ، مما يدعو السلطات التعليميـة دائمـاً إلـى الاستعانة بغير المؤهلين لمهنة التعليم لسد العجز ، ومن ثم يكتسـب هـؤلاء مكاناً وسط مهنة التعليم ، على الرغم من افتقارهم للأسس والمقومات العمليـة والمهنية لهذه المهنة .

الثالثة : وهى نتيجة للمشكلتين الأساسيتين وتتمثل فى الشكوى المستمرة من هبوط المستوى العلمى للناشئين والشباب فى مصر والبلاد العربية بصفة عامة ، ومعنى هذا أن نوعية المعلم عامل أساس فى تحديد نوعية الشباب التى نأمل فى تكوينها . وهذا تأكيد للعلاقة العضوية بين مدخلات التعليم ومخرجاته . فإذا أردنا مخرجات ، أو إنتاجاً جيداً من النظام التعليمى لابد وأن نبدأ بمراجعة الأسس ، والمعايير التى يختار على ضوئها مدخلات هذا النظام والتى يمثل المعلمون فيها النصيب الأكبر .

ولاشك أن هناك أسباباً تجعل الشباب بصفة عامة ، والممتازين منهم أكاديمياً بصفة خاصة ، يحجمون عن مهنة التعليم .

وتأتى فى مقدمة هذه الأسباب :

- النظرة التقليدية التى ينظر بها المجتمع إلى المعلم بل نظرة المعلم إلى نفسه باعتباره أقل من غيره من أصحاب المهن الأخرى .
- عدم إثارة مهنة التعليم لطموح الشباب ، ورغبتهم فى الصعود الاجتماعى السريع .
- إحساس الشباب بما يتحمله المعلم من إرهاق شديد نتيجة للعمل مع جماعات كبيرة من الأطفال والمراهقين .
- شعور الشباب بسوء الظروف التى يعمل فيها من ازدحام للفصول وقلة الإمكانيات وتعقد العلاقات ، ونظرة الآباء .
- شعور الشباب بأن مجال التعليم يضم مستويات متباينة متفاوتة من حيث التأهيل والحماسة لمهنة التعليم والرغبة فيها مما يجعلها تتميز بمنحيات ومنحدرات لا تحقق الانسجام أو الوحدة الفكرية بين المعلمين وتضيع فيها الكفاءات .

- شعور بعدم توافر الخدمات الاجتماعية والسكنية والصحية والعلمية والثقافية وغير ذلك مما يتوفر لغير المعلمين أصحاب المهن الأخرى .
- ضعف فرص الترقية أمام المعلم نتيجة الإعداد الكبيرة من المعلمين ونقص التخصصات المالية لوزارة التربية والتعليم مما يجعلهم يتخلفون نسبياً عن فرص الترقى عن زملائهم فى قطاعات المهن الأخرى .

ولعل معرفة هذه الأسباب تنبه القائمين على شئون التربية والتعليم فى مجتمعنا بالوسائل التى يمكن أن تتخذ حتى نضمن قبول النوعيات المتميزة ، والممتازة من الشباب ، والشابات على هذه المهن ، لكى نضمن قيام نظامنا التربوى بالدور الفعال فى تطوير هذا المجتمع ، فكما ذكرنا من قبل ، فإن المعلم هو أهم عامل فى العملية التربوية ، فالمعلم الجيد ــ حتى مع المناهج المتخلفة والإمكانيات الشحيحة ــ يمكنه أن يحدث أثراً طيباً فى تلاميذه ، فهو الذى يعلمهم كيف يفكرون وكيف يستفيدون مما تعلموه فى سلوكهم .

وحتى يمكننا جذب أفضل العناصر العلمية من الشباب إلى مهنة يمكن على سبيل المثال :

١ ــ تحسين ظروف العمل فى مهنة التعليم من حيث أجور ورواتب المعلمين ونظم ترقيتهم وأنواع الخدمات التى تقدم إليهم فى مجالات الإسكان والصحة والترويح وخاصة فى المناطق الريفية والمناطق النائية ــ أو إعطاء " بدل انتقال " كاف . كذلك تحسين ظروف العمل داخل المدرسة نفسها بتقليل نصاب المعلم وكثافة الفصول وتوفير الإمكانيات اللازمة لحسن الأداء التعليمى ورفع كفايته ، وتغير نظام الإدارة المدرسية وتطوير برامجها وأساليب العمل بها .

٢ ـ تغيير النظرة التقليدية للمجتمع إزاء مهنة التعليم ومكانة المعلم الاجتماعية عن طريق تغيير ظروف العمل المدرسى فى المدرسة وتحسين أوضاعه الاقتصادية والاجتماعية .

٣ ـ توحيد مصادر إعداد المعلم داخل إطار الجامعة ـ فمعلم التعليم الابتدائى والفنى لابد من أن يتم إعدادهم داخل كليات جامعية مثلهم مثل معلمو المرحلة الثانوية ـ حتى تتقارب المستويات بين كافة المعلمين وحتى نرفع من مكانة المعلم ونظرة المجتمع له .

٤ ـ تغيير أساليب التعليم فى المدرسة بما يتيح فرصاً حقيقية للمعلم للخلق والابتكار والبحث والتجديد فى عمله ، وتوفير المناخ الملائم فى جو من الحرية والتقدير ، لعمل المعلم باعتباره مربياً للناشئة وموجهاً لهم .

إذا كانت هذه مسئولية المجتمع تجاه مهنة التعليم ، والقائمين بها ، إلا أن للمعلمين دور هام فى العمل على رفع مستوى المهنة ، حتى يزداد احترام أفراد المجتمع بها وتنال التقدير الواجب .

ولهذا يجب أن يضع أعضاء مهنة التعليم ـ ما يمكن أن نسميه ـ دستور لمهنة التعليم يلتزم به الممارسون لهذه المهنة ويصبح رادعاً لهم وموجهاً لسلوكهم .

ويمكن أن تحدد النقاط العريضة لهذا الدستور فى سلسلة الواجبات التالية :

أولاً – واجب المعلم نحو مهنته :

١ – أن يعتز المعلم بمهنته وأن يكون فخوراً بها فلا يقلل من شأنها فى أحاديثه ولا يتحين الفرص للخلاص منها ، فإذا اعتز المعلم بمهنته فإن هذا سينقل أثره إلى المجتمع بما يرفع نظرة الناس إلى مهنة التعليم وبالتالى تقدير القائمين عليها .

٢ – يجب أن يسعى المعلم وراء المعرفة ولا يضيع فرصة من شأنها أن ترفع مستوى أدائه .

٣ – أن يسهم المعلمون إسهاماً فعالاً فى البحوث التربوية الخاصة بنظم التعليم وطرق التدريس ، ونقد المناهج ووضع المقترحات الكفيلة بتحسين أسلوب العمل ورفع مستواه .

واجب المعلم نحو أولياء أمور التلاميذ والأهالى :

على المعلم أن يقابل الوالدين وأولياء أمور التلاميذ عند زيارتهم المدرسة ، وبكل ترحيب ، ويعاملهم على أساس من الأدب والاحترام حتى يضمن تعاون أولياء الأمور مع المدرسة من أجل صالح التلميذ وحتى يخلق جواً من الثقة بين الأهالى والمدرسة حتى يمهد الطريق أمام المدرسة لتقوم بدورها تجاه البيئة التى تعمل بداخلها .

واجب المعلم نحو زملائه وناظره :

لكى تحقق أى مؤسسة أهدافها لابد وأن يسودها جو من التعاون بين جميع أعضائها ، ولذا يجب على المعلم أن يتعاون مع ناظر المدرسة ومع زملائه فيقدم إليهم كل معاونة فى حل مشاكلهم ، وعندما يترك المعلم عمله

إلى مكان آخر فيجب أن يعطى لزميله الذى يحل محله كل البيانات والمعلومات والمساعدات التى تسهل عمله .

كذلك يجب أن يسود جو من الثقة والاحـــترام المتبـــادل بيـــن معلمـــى المدرسة الواحدة فلا يفشى معلم سراً لزميل ائتمنه عليه كذلك ألا يتدخل فـــى شئونه أو ينتقده أمام الزملاء الآخرين والتلاميذ .

الفصل السابع

دراسة تحليلية

لتجارب الدول الأجنبية فى مجال
تدريب المعلمين

- واقع تدريب المعلمين فى الدول العربية .
- النموذج الأمريكى فى تدريب المعلمين .
- النموذج الإنجليزى فى تدريب المعلمين .
- معايير مقترحة فى تخطيط وتقويم الأنشطة التدريبية الموجهة نحو العمل .

مدخل تمهيدى :

لعل من أهم ما ظهر من الأفكار فى مجال التعليم فى عصرنا الحـــاضر هى فكرة [تعلم طوال حياتك] فهى ضرورة حيوية لعالمنـــا الدائـــم المتغـــير ولمواجهة سيل المشاكل المستمرة والتى تحتاج إلى حلول .

فالحضارة كما قال عنها المؤلف الإنجليزى الكبير أرنولـــد توينبـــى [لا تعيش إلا إذا واجهت تحديات عصرها] ولذلك فإن حتميـــة وطبيعـــة التعليـــم المطلوب تتوقف أساس على سرعة التغيير فـــى العـــالم الخـــارجى ، وعلـــى الإنسان أن يتوافق مع ما يحدث من تغييرات فى طبيعة البيئـــة ، إذ عليـــه أن يتعلم أو يفنى .

ولما كان عصر سماته التى تميزه عن غيره من العصور ، فإن ســـمة العصر الذى نعيش فيه ونقف وراء كل أحداثه السياســـية تتمثـــل فـــى العلـــم والتكنولوجيا ، ومع ذلك فها نحن نكتشف أن نظام التعليم الذى نســـير عليـــه الآن لا يتفق مع ظروف ومتطلبات المجتمع الجديد التى أصبحت احتياجاته إلى الباحثين والمهندسين والتكنولوجيين والمعلمين تفوق بكثير الأعداد التى يتـــم تخرجها فى مدارسنا حالياً . هذا بالإضافة إلى أن أعداد كبيرة من خريجينا لـــم يتلقوا خلال دراساتهم إعداداً يؤهلهم للوظائف التى سيشغلونها .

فالتعليم الحالى إذن ليس كفؤا لتسيير الحركة التى يفرضـــها الاقتصـــاد الحديث فى الحياة المهنية ، ولذلك كان لابد من تطويـــر دور التعليـــم بحيـــث يتمشى مع التطور العلمى . وإذا كان دور التعليم مـــن أجـــل بنـــاء مدرســـة المستقبل سيتغير فلابد أن يتغير أيضا دور المعلم الـــذى ســـيعمل فـــى هـــذه المدرسة .

فالتربية التى يجب أن تقدم ليست هى تربية الأمس ، بل هـــى تربيــة اليوم ، والتى ستكون ــ إلى حد ما ــ تربية الغد .

يقودنا ذلك إلى تأكيد حقيقة هامة ، وهى أن إعداد المعلم وتدريبه أثنـاء الخدمة يعد من أهم العوامل التى يمكن التحكم فيها فى ترقيـــة العلـم ورفـع مستواه ، بحيث يحتل العلم مكان الصدارة بين العوامل التـى يتوقـف عليـها نجاح التربية فى بلوغ غايتـــها ، كالأنظمـة والمنـاهج والأدوات والمبـانى والمرافق التعليمية التى بعد المعلم فى الأهمية ، لأن وجـود المعلـم الكـفء يعوض فى كثير من الأحيان ما قد يكون موجودا من النقص فى هذه النواحى.

فالعملية التربوية لا تعنى شيئا مذكورا إذا خلا ميدانها من معلم كـفء وقدير على تحمل تبعاتها وإنجاز مسئولياتها ، فهى إذن لن تصلح إلا بـإصلاح المعلم الذى هو مناط الأمل فى التغيير الجذرى المنشود ، سواء فى مجـالات المناهج أو طرق التدريس أو الوسائل والمعينات التعليمية أو النشاط المدرسى الذى يجب أن يمتد لإصلاح البيئة .

وهذا يفرض على معلم المستقبل أن يكون واسع الثقافة ، ملماً بالمـادة التى يدرسها وبأساليب التربية ووسائلها التقنية وبمتطلبات مجتمعه القومـى ، وبمشكلات البيئة المحلية ، مما يفرض تنظيم برامج تدريبية لمواجهـة الأدوار والوظائف المختلفة التى يفرضها استخدام التكنولوجيـا الحديثـة . فطبيعـة المعرفة والاكتشافات العلمية قد عدلت فى مهام المعلم ووظائفه التقليدية ، وما ينبغى أن يقوم بتدريسه . فلم يصبح تعليم القراءة والكتابة ومبادئ الحسـاب كافياً للعملية التربوية فى المدرســة الابتدائيـة ، بـل إن مكتشـفات العلـم والتطورات الاجتماعية فرضت مطالب ومسئوليات جديدة على معلم المدرسـة الابتدائية أو الثانوية ، كما أن تضخم أعداد التلاميذ وتزايد الطموح الاجتمـاعى

يستدعى إعادة النظر والأخذ بطرائق تدريس جديدة ونشاطات مستحدثة وتشكيلات مبتكرة فى النظام التربوى تقوم على وسائل جديدة ابتداء من نظام [التعليم بطريق المجموعة] إلى التليفزيون التعليمى إلى وسائل التثقيف الذاتى . ولا ريب أن كل هذه الوسائل تتطلب نوعا جديداً من المعلمين ونوعاً مبتكراً من مهارات التدريس . وتحقيق ذلك يتطلب ضرورة حصول المعلم على تعليم عام بجانب تدريب نوعى مهنى مناسب لمستوى التلاميذ العقلى ولمتطلبات البيئة .

ومما لا شك فيه أن أى برنامج مبدئى لإعداد المعلمين مهما توفرت له مقومات الفعالية والكفاية ، ومهما حظى المعلم من خلاله بإعداد على مستوى رفيع ، لا يمكن أن يصلح لكى يمارس المعلم على أساسه العمل طيلة فترة خدمته . وعليه فإن برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين تشكل عادة عنصراً هاماً من أية عملية إنمائية ، بقصد رفع مستوى أداء القوى البشرية عن طريق الإعداد والتوجيه والتدريب لضمان استمرار التنمية على نحو متكامل . ويغلب على مثل هذه البرامج اتساقها مع متطلبات العصر وأخذها بالمستحدثات فى المجال الذى تتصدى له . ذلك أن التغييرات المتلاحقة فى شتى نواحى الحياة فى عصرنا الراهن تتطلب من المعلمين – بوجه خاص – ضرورة الكيف لها وأخذ مضمونها فى الاعتبار لدى اضطلاعهم بمسئولياتهم .

ومن هنا تبرز أهمية التدريب أثناء الخدمة بالنسبة للمعلمين باعتباره السبيل للنمو المهنى والحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والاجتماعية وكل ما من شأنه رفع مستوى أدائهم وبالتالى رفع إنتاجية التعليم الذى هو ركيزة الجوانب الأخرى للتنمية . ومن ناحية أخرى فإنه من الطبيعى أن تتطلب مهنة التعليم نمواً مستمراً للمعلمين فى أثناء الخدمة بحكم أن مبادئ

التخصص العلمى ومواد الإعداد المهنى تتطور مع الزمن ومع التقدم العلمى الحادث فى العالم ، فتحدث فيها مكتشفات وتبرز حقائق جديدة تعكس بالتالى متطلبات المهنة لرفع مستواها وتزويد المعلمين بأحدث ما وصل إليه البحث العلمى فى كل من ميدان التخصص العلمى والجانب المهنى .

ذلك أن الارتقاء بمهنة التعليم يتطلب أن يكون الإعداد المهنى عملاً ممتداً لا ينتهى بتخريج المعلمين من معاهد الإعداد ، بل يمكن أن يتم ذلك أيضاً عن طريق ما يطلق عليه تدريب المعلم أثناء الخدمة ، وذلك بقصد الارتقاء بالمستوى المهنى والعلمى والثقافى للمعلم ، بما يكفل رفع مستوى الأداء فى العمل والنمو الذاتى ، وتحقيق ما يصبو إليه من تقدم ونمو فى المهنة .

ولما كان التدريب المستمر عاملاً من عوامل الارتقاء بمهنة التعليم ، لذلك وجب التخطيط والتنظيم الكافيين للقيام بهذه العملية لإتاحة الفرصة لجميع المعلمين بتلقى دورات تدريبية وفق سياسة موضوعة تكون موضع التقويم والتحسين باستمرار .

إن العناية بعملية التدريب للمعلم أثناء الخدمة إنما هى كعملية مكملة للتنمية الذاتية التى يقوم بها الفرد بنفسه ، فيعلم نفسه بطريقة مستمرة طول حياته . وإن العمل على توجيه ونجاح هذه العملية سوف يجعل مهنة التعليم عملاً محبباً إلى النفس ومجدداً للنشاط والذهن ، وعن طريقها يتميز المعلم عن الآلة . فبينما يتناقص إنتاج أى آلة عن طريق الاستعمال المستمر فإن المعلم عن طريق التدريب المستمر يتزايد إنتاجه كماً وكيفاً ويحقق التقدم والرضا عن نفسه .

وفى هذا الصدد ينبغى التمييز بين التدريب كنشاط فردى وبين برامج التدريب كعمل تعاونى منظم ، ذلك أن كل محاولة من جانب المعلم نفسه أو من جانب أعضاء الهيئة التعليمية أو القائمين على شئون الإدارة لرفع مستوى التدريس إن هو إلا نوع من التدريب أثناء الخدمة ، غير أن برامج التدريب تنظم على شكل تعاونى جماعى لكى تتم الفائدة بتفاعل الخبرات المختلفة وتوجيه المختصين .

لذلك فإن من بين القضايا التربوية الهامة التى تدور فى محيط التربويين الاهتمام بإعداد المعلم وتطوير إعداده وتدريبه أثناء الخدمة . ويعود ذلك الاهتمام إلى أنه يكاد يكون هناك إجماع على أن المعلم هو أهم عامل فى العملية التربوية حتى ولو كانت المناهج الدراسية ليست على المستوى المطلوب . فبمقدرة المعلم أن يعوض النقص فى هذه المناهج بما يحدثه من أثر طيب فى تلاميذه .

ومهما تطورت أساليب وأدوات التربية ، ومهما استخدمنا من تكنولوجيا حديثة فى التعليم ، فإننا لا نتصور أن يأتى اليوم الذى نجد أنفسنا فيه وقد استغنينا عن المعلم ، فلا يوجد شئ يعوض تماماً عن وجود المعلم ، أو يغنى عن الدور الذى يقوم به فى الفصل ، فالعملية التربوية كانت وظلت وتسير على أساس وجود المعلم ذاته .

والتساؤل المطروح أنه إذا كان المعلم يلعب دوراً هاماً فى رفع الكفاية الإنتاجية للعملية التربوية ، ألا يحتم علينا ذلك زيادة العناية بإعداد المعلمين ثم مواصلة تدريبهم أثناء الخدمة كطريق ثان من طرق زيادة كفاية الجانب المهنى للمعلمين .

واقع تدريب المعلمين أثناء الخدمة فى الدول العربية :

تواجه الأقطار النامية ـ ومن بينها الدول العربية ـ الكثير من المشكلات المتداخلة فى شتى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، وذلك نتيجة قصور مواردها البشرية من جهة وتزاحم المطالب عليها من جهة أخرى . وتأتى فى مقدمة هذه المشكلات مشكلة تنمية مواردها البشرية واستثمارها عن طريق التعليم والتدريب بحيث تصبح عالية الكفاءة .

ومن هنا تبرز أهمية التدريب فى أثناء الخدمة كمصدر أساسى من مصادر إنماء الموارد البشرية الذى يعد العامل الأساسى فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، كما ويعد التدريب الجانب المكمل لمرحلة إعداد الأفراد فى الوظائف والمهن المختلفة .

وقد عزز مفهوم التعليم المستمر استراتيجية التدريب مؤكداً النمو المتواصل واستمرار التربية كعملية حيوية مستمرة ، حيث ينبغى أن تشكل النشاطات التعليمية غير المدرسية والتدريب تكملة هامة للتعليم المدرسى فى أى مجهود شامل على المستوى النوعى للتعليم ، ويطلق على هذه النشاطات تسميات مختلفة مثل التدريب أثناء الخدمة ، وتعليم الكبار ، والتعليم المستمر ، والتعليم غير الرسمى ، وغير ذلك .

فالتدريب أثناء الخدمة مهما تنوعت أشكاله وأساليبه ومستوياته ، إنما يستهدف زيادة العائد من رأس المال البشرى ، وذلك عن طريق استثمار طاقات الأفراد الإنتاجية ، والإمكانيات المتاحة ، وتنظيم العلاقات الإنسانية القائمة لتحقيق أقصى إنتاج ممكن ، ومن ثم يصبح تدريب الأفراد على مختلف مستوياتهم وفى جميع القطاعات ضرورة لا تحتاج إلى تأكد .

وإذا كان التدريب فى أثناء الخدمة فى الوقت الحاضر أصبح يشكل ضرورة لازمة فى جميع المهن والوظائف والقطاعات ؛ فإنه فى مهنة التعليم يشكل ضرورة أكثر إلحاحاً وأشد خطورة ؛ لأن عصرنا الحاضر يحفل بتطورات واكتشافات مستمرة ، فهناك مشكلات عديدة تعترض العمل التعليمى وتجعل تدريب أعضاء الهيئة التعليمية ضرورة ماسة تقتضيها طبيعة تطور مفاهيم التربية وتجددها وتنوع أساليب التدريس والوسائل التعليمية ؛ وذلك لكى يتسنى للمعلمين مواكبة التطورات المختلفة ، واكتساب المعارف والخبرات الجديدة وبنائها وتطويرها . فحاجة الذين يعملون فى الميادين التربوية وخاصة المعلمين إلى التدريب فى أثناء الخدمة أشبه بالحاجة إلى الماء والهواء والغذاء . فمن غير التدريب المتواصل الواعى تصبح العملية التربوية نمطية وعديمة الجدوى .

ومن المعروف بصفة عامة أن تدريب المعلمين ـ شأنه شأن الخطط الدراسية ـ هو أحد العوامل الهامة فى زيادة فاعلية النظام التعليمى ، بالإضافة إلى أن إصلاح النظم التعليمية يعتمد أساساً على كفاءات المعلمين وإخلاصهم للمهنة وإدراكهم للمسئوليات ، وبالتالى يعتمد على حسن تدريبهم قبل الخدمة وأثنائها .

وواضح من ذلك أن ما يسمى بالتدريب المهنى للمعلمين ، أو كما هو مصطلح عليه " تدريب المعلمين أثناء الخدمة " إنما هو تدريب فى المجال المهنى ويقصد به عادة أى نشاط يمارسه المعلمون بقصد تحسين مستوى الأداء المهنى ورفع الكفاءة فى العمل ، سواء كان الأداء نظرياً أو عملياً . ونعنى بالمعلمين فى هذا التحديد الأشخاص الذين يمارسون مهنة التعليم بعد إعدادهم لها ، فبرامج التدريب تختلف عن البرامج التى يتلقاها طلاب معاهد

وكليات إعداد المعلمين ، ولو أن برامج التدريب تأخذها فى اعتبارها ، وفـــى هذه الحالة يمكن اعتبار هذه البرامج امتداداً أو استمراراً لها .

والذين يتلقون برامج التدريب أثناء الخدمـــة هـــم جماعـــة المعلميـــن الممارسين المؤهلين لمهنتهم . أما ما يحدث أحياناً من إعداد برامـــج مهنيـــة للمعلمين من خريجى الجامعات والمعاهد العليا الذين لم يســـبق تعيينـــهم فـــى وظائفهم ، أى إعداد مهنى ــ كما هو الحال فى كثير من البلاد العربية ــ فهذا لا يعتبر نوعاً من التدريب فى أثناء الخدمة ، ولكن يعتـــبر دراســـة تأهيليـــة تهدف إلى تحصيل الأساسيات المهنية المتعارف عليها . ويستند مفهوم تدريب المعلمين أثناء الخدمة إلى أن المعلم ــ شأنه فى ذلك شأن غيره من أصحـــاب المهن الأخرى ــ لا يستطيع أن يقوم بعمله ويؤديه بالصورة المنشودة طـــوال فترة خدمته ، على أساس ذلك القدر من الإعداد المبدئى الذى ناله مهما كـــانت جودته .

ويهدف تدريب المعلمين أثناء الخدمة عادة إلى أمرين :

أولهما : إيقاف المعلمين على أفضل السبل الممكنة لاضطلاعهم بمسئولياتهم.

وثانيهما : علاج نواحى القصور أو النقص لا سيما بالنسبة لأولئك المعلميـــن الذين لم يتلقوا إعداداً مبدئياً جيداً قبل الانخراط فى تلك المهنة. مع ملاحظـــة أن العامل الأساسى الذى يربط كلا الأمرين هو العمل على رفع مســـتوى أداء وفعالية المعلم وبالتالى كفاءته فى تأدية عمله وأهمية ذلك على العائد المنتظـــر بصفة عامة من العملية التعليمية.

والواقع أن إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة لمختلـــف المراحـــل التعليمية من القضايا التى كانت ولا تزال يحتل اهتماماً كبيراً فى مختلف بـــلاد

العالم ، فالمعلم مهما كانت المرحلة التعليمية التى يقوم بالتدريب بها يسهم بدور فعال وأساسى فى وصول العملية التعليمية إلى غايتها المرجوة ، كما تناط به مسئولية تحقيق الجزء الأكبر من أهداف تلك المرحلة الخاصة فيما يتعلق بتكامل نمو تلاميذه فى المجالات المختلفة من عقلية واجتماعية وجسمية وروحية . ولعل مختلف المؤتمرات التى تعقد على الصعيد المحلى أو الدولى لبحث ما يتعلق بإعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة ، واللجان التى تشكل فى مختلف دول العالم للنهوض بمستوى المعلمين أثناء الخدمة ، وكذلك الكتب السنوية التى تعرض لمشكلات إعداد المعلمين وتدريبهم قبل انخراطهم فى المهنة وأثناء اشتغالهم بالتدريس وتناقش افضل الحلول لها ، لتشير بوضوح إلى أن إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة من الموضوعات التى تلقى اهتماماً متزايداً على مر الأيام .

والحق أن الدول العربية لم تتخلف عن الركب العالمى فى الاتجاه إلى الاهتمام بتدريب المعلمين أثناء الخدمة ، إذ لم يخل مؤتمر من مؤتمرات التربية والتعليم التى نقدتها الدول العربية فى عواصمها المختلفة من توصيات تتناول موضوع تدريب هيئات التعليم بها على اختلاف مستوياتها من معلم المرحلة الأولى إلى معلم المرحلة الثانوية إلى تدريب المعلمين الجدد وتوجيههم بغية إدماجهم فى الوسط التعليمى ، ورفع الكفاءة المهنية لكل العاملين بميادين التربية والتعليم ، وإعداد القادة من مديرى المدارس والموجهين والمخططين للعملية التربوية .

والحاجة الملحة إلى تدريب المعلمين فى الدول العربية التى ترددت أصداؤها فى جميع المؤتمرات التعليمية نبعت من ازدياد الإقبال على التعليم بمراحله المختلفة ، بعد أن يسرت الدول العربية التعليم للجميع تحت ضغط

الرغبات الجماهيرية المتطلعة إلى مزيد من فرص التعليم والمعرفة ، مما أدى إلى زيادة هائلة فى أعداد التلاميذ الذين التحقوا بالمدارس . وقد تم هذا النمو فى جماهير التلاميذ دون أن يقابله نمو متكافئ فى هيئات التدريس ، كما وكيفاً ، مما أدى إلى الاستعانة بعدد كبير من المعلمين دون مستويات الكفاءة الأساسية اللازمة لكل مرحلة تعليمية ، والذين لم يعدوا أصلاً لمهنة التعليم . ومن هنا نشأت مشكلة معلم الضرورة التى لا تؤهله ثقافته وإعداده المهنى والتربوى لإعداد التلاميذ فى أى من المراحل التعليمية ، وتزويدهم بمواصفات تتطلبها الدولة لمجابهة احتياجاتها من مواطنين على درجة معقولة من المواطنة الصالحة التى تنهض بالمستوى الأجتماعى والاقتصادى والثقافى للدولة .

والاستعانة بمعلم الضرورة غير قاصرة على الدول العربية ، إذ أن معظم الدول المتقدمة والنامية استعانت بمعلمى الضرورة إبان انتشار الوعى التعليمى ، والأخذ بمبدأ الإلزام فى التعليم وإقبال الناس على التعليم ، كما كان الحال فى الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وغيرها . وقد تغلبت كل هذه المراحل الأولى من نشأة التدريب – إلى تدريب المعلم ليلاً على تدريس مواد معينة ليقوم هو صباح اليوم التالى بتدريسها لتلاميذه . وظلت الحال كذلك حتى أعدت البرامج الدقيقة ذات الأهداف المحددة ، ومنها ما كان دراسة منتظمة فى مراكز تدريبية معينة ، ومنها ما كان بالمراسلة .

وفى البلاد العربية كان لابد من مواجهة الموقف لرفع مستوى الكفاءة عند معلم كل مرحلة إلى الحد الذى يجعله صالحاً للتدريس فى أى من المراحل التى يعهد إليه بالتدريس فيها دون النزول بمستوى تلاميذ المرحلة .

من هذه الاحتياجات نبع اهتما الـــدول العربيـــة جميعـــها بـــالتدريب ، وانبعثت فكرة إنشاء إدارات للتدريب لتتولى مهمة تصحيح الأوضاع أولاً ، ثـــم رفع مستوى الأداء بين العاملين بحقل التعليم ، ثـــم القيـــام بعمليـــة تجديـــد معلومات القدامى المؤهلين وتوجيه المنقولين إلى وظائف تعليمية غـــير تلـــك التى كانوا يمارسونها .

وكان الاهتمام على النطاق العربى بأهمية التدريب أثنـــاء الخدمـــة قـــد تجلى فى عدد من المؤتمرات والحلقات الدراسية المتخصصة .

وكان أول إشارة إلى أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة قد تجلت مـــن خلال التوصية رقم ٢٦ الصادرة عن حلقة إعداد المعلم العربى المنعقـــدة فـــى بيروت عام ١٩٥٧ .

وجاء فى هذه التوصية بأن توضع فى كل دولة عربية خطـــة لتدريـــب المعلمين ترمى إلى :

١ — تدريب غير المؤهلين منهم تأهيلاً علمياً أو تربوياً كافياً .
٢ — تجديد معلومات المعلمين وخبراتهم حتى يلموا بما يستحدث من أساليب التربية .
٣ — تدريب المعلمين على إعداد الوسائل التعليمية واستعمالها .
٤ — تدريب المعلمين بمختلف الوسائل على خدمة المجتمع ودراسة البيئـــة الطبيعية والاجتماعية للإفادة منها وخدمتها .

كذلك جاء فى ميثاق الوحدة الثقافية المعقودة فى عام ١٩٥٨ ما يؤكـــد على ضرورة تلقى معلمى المرحلة الابتدائية دراسات تجديديـــة إجباريـــة كـــل

بضع سنوات حتى يكونوا على اتصال دائم بالتطورات الجديدة فى ميادين التربية .

كما أوصى المؤتمر الثالث لوزراء التربية العرب المعقود فى الكويت ما بين ١٧ ـ ٢٢ شباط ١٩٦٨ بأن تنظم دورات تجديدية بين الحين والآخر (مثلاً كل خمس سنوات) للمعلمين فى الدول العربية بغية تزويدهم بالتغييرات التى تحدث فى مناهج المواد الدراسية ولإطلاعهم على ما يجد من طرق فى التعليم إضافة لتعريفهم بالمشكلات التربوية .

وقد وضع مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربى المعقود بالقاهرة ١٩٧٢ العديد من التوصيات التى تتصل بتدريب المعلم أثناء الخدمة ، ومن أبرز هذه التوصيات :

١ ـ أن يكون تدريب المعلم بعد تخرجه مستمراً متكاملاً بما يحقق الارتفاع المستمر بمستوى أداء المعلم والارتفاع بمهنة التعليم .

٢ ـ أن يفتح التدريب المجال أمام المعلمين نحو مستويات علمية أرقى ، بحيث لا يجد المعلم نفسه فى أى فترة من فترات الوظيفة أمام طريق مسدود .

٣ ـ أن يتناول التدريب العناية بالجوانب العملية التطبيقية التى تمس العملية التربوية وجوانب الأداء وطرق تحسينها بما يواجه الاحتياجات الحقيقية للمتدربين ، تمكيناً لهم من الارتفاع بمستواهم الأدائى .

٤ ـ أن ينتقل محور التدريب من مجرد الرتق والترميم إلى الصقل والتشييد ومسايرة أحدث التطورات فى المادة العلمية وفى ميادين التربية والعلوم النفسية والطرق الخاصة المتجددة فى التدريس .

٥ ـ أن يخطط محتوى البرنامج التدريسى وتحدد طريقته على ضوء تحديد مستويات الكفاية المطلوبة لكل المستويات التعليمية والوظيفية .

٦ ـ أن يشمل التدريب بجانب المعلمين ، العاملين فى ميادين الإشراف الفنى والإدارى والتنظيم المدرسى .

٧ ـ أن يكون رسم خطط التدريب ومحتوى البرامج عملية تعاونية مشتركة بين الأطراف المعنية والمستفيدة من هذا التدريب .

ذكرنا أن الإقبال الشديد على التعليم فى الوطن العربى واستجابة الحكومات لرغبات الجماهير وقيامها بالتوسع فيه قد خلق ولا شك عدداً من المشكلات المتعلقة بإعداد المعلم ، مثل تأهيل المعلمين أثناء الخدمة الذين عينوا دون حصولهم على مؤهلات تربوية أو علمية مناسبة بسبب النقص الشديد فى المعلمين ، وتدريب المعلمين أثناء الخدمة الذين انقضت على تخرجهم فترة طويلة لتزويدهم بالمستحدث فى العلوم المختلفة ، كالرياضيات الحديثة والعلوم الطبيعية والبيولوجية ، والتطورات الاجتماعية فى مجتمعاتنا العربية ، واستخدام تكنولوجيا التعليم الحديثة فى المدارس ... الخ .

وكان من المفروض أن عملية إعداد المعلم يجب أن ينظر إليها على أنها عملية مستمرة لا تتوقف عند تخرجه من معهد الإعداد ، بل يجب متابعة المعلمين بالتدريب والتوجيه ، مستخدمين شتى الوسائل كالاتصال بالمراسلة والتليفزيون والراديو ، وعقد حلقات المناقشة والتدريب وغير ذلك من الأساليب ، مع إشراك معاهد إعداد المعلمين ونقاباتهم فى هذه الجانب الهام من الإعداد .

بل وكان من الضرورى أن تتبنى الدول العربية فلسفة محددة فى قضية تدريب المعلمين ، تؤمن بأن إعداد المعلم العربى عملية لا تنتهى ، غير أنها

عملية ديناميكية بسبب التغيير الذى يحدث فى العالم الآن ، ثم إنها عملية تتعلق بالقوة البشرية ، وهى دائمة التغيير ، فليس هناك شئ لا ينمو ولا يتغير . وإذا كنا فيما مضى ننظر إلى السكون والاستقرار على أنهما من طبيعة الأشياء ، فإن العالم الحديث الآن يسير على طبيعة أخرى ، لأن التغيير أصبح هو طبيعة الأشياء ، فإن العالم الحديث الآن يسير على طبيعة أخرى ، لأن التغيير أصبح هو طبيعة الأشياء ، ولابد من ملاحظة هذا التغيير الدائم مادياً وفكرياً . وأن تستند هذه الفلسفة أيضاً على أنه ليست هناك مهنة يكون الاستمرار فى النمو فيها بالغ الأهمية ، كمهنة التعليم ، إذ أن كفاءة التدريس تتطلب مجهودات متواصلة . فالقدرة على تدريس مادة من المواد بصورة ناجحة ومستمرة لا يمكن تنميتها إلى أقصى حدودها أثناء أربع سنوات أو خمس سنوات ، وهى السنوات التى يستغرقها إعداد المعلم العربى قبل الخدمة ، ولكن ذلك يتطلب أن يستمر إعداد المعلم مهنياً طوال مدة ممارسته لعملية التدريس ، فالإعداد قبل الخدمة لا يعطى للمعلم إلا مجرد الأسس التى تساعده على البدء فى ممارسة مهنة التعليم . وقد يكون الاهتمام بإعداد المعلم قبل الخدمة أمراً معترفاً به ويلاقى اهتماماً كبيراً إذا ما قورن بالجهود التى تبذل فى إعداده أثناء الخدمة . ولكن يستحسن أن تكون برامج الإعداد أثناء الخدمة على اختلاف مستوياتها امتدادا طبيعيا لبرامج الإعداد قبل الخدمة.

وبرغم إيمان الدول العربية بصفة عامة بأهمية التدريب للمعلمين أثناء الخدمة سعياً لرفع كفاءتهم المهنية ومن ثم زيادة إسهامهم فى مجال التنمية التعليمية ومجالات التنمية الأخرى ، إلا أنه من الملاحظ على ممارسة الكثير منها غلبه الطابع الشكلى ، وأن السلطات التعليمية المسئولة التى تمهد إلى

ربط تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة بالخطط التعليمية قليلة فى الوقت الـذى تتعالى فيه الدعوة إلى مثل هذا الإجراء ، بالإضافة إلى ذلك فإن التفاوت فـى أنماط الإعداد المبدئى للمعلمين قبل الخدمة ينعكس على برامج تدريبهم ، ومن ثم فالاختلافات فى هذا الصدد واضحة على مستوى الدول العربية .

ويمكن القول أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة فى الدول العربية بصفـة عامة يكاد لا يتجاوز العمل على إتقان تدريس بعض المواد ، واستخدام بعـض الوسائل التعليمية وما إلى ذلك . على أنه يمكن استثناء بعض الدول العربيـة التى وضعت خططاً لتدريب المعلمين أثناء الخدمة مرتبطـة بـالخطط العامـة للتنمية الشاملة ، مراعية فى ذلك نوعين من التدريب :

أولهما : يستهدف جميع ممارسى مهنة التعليم على مراحل زمنيـة مختلفـة ببرامج مدروسة يخطط لها ، **والثانى** : لقطاعات معينة من المعلميـن علـى أساس انتقائى بغية تطبيق مناهج جديدة أو طرق تدريـس أكـثر صلاحيـة ، ومثال ذلك الاهتمام السائد الآن بالرياضيات الحديثة وتعليم اللغـات الأجنبيـة وطرق تدريس العلوم أو استخدام تكنولوجيا التعليم ، وإن يكن ذلك النوع مـن التدريب على نطاق محدود .

ويتضح من ذلك أن مفهوم تدريب المعلمين أثناء الخدمة فـى الوطـن العربى لم تتضح معالمه ويأخذ أبعاده الحقيقية إلا خلال السـنوات العشـرين الأخيرة وقبل ذلك كانت هناك محاولات للتدريب ، لكنها كانت تتم تحت ضغـوط معينة ، بحيث أن سياسات التعليم فى بعض البلاد العربية وضرورة التوسـع فيه أملت على هذه الدول أن تستخدم معلميـن دون تـأهيل تربـوى لتلبيـة احتياجات التوسع فى التعليم . وقد نظمت لهؤلاء المعلميـن دورات قصـيرة

لإعطائهم فكرة عامة عن مهنة التعليم وطرائق التدريس ودراسة الصعوبات التى يصادفها هؤلاء المعلمين ليستطيعوا القيام بمهامهم التعليمية .

والقضية التى نود أن نؤكدها أن التخطيط الواعى لإعداد المعلم ، والسياسة التى ترسم لإعداد برامج التدريب للمعلم فى أثناء الخدمة ، والنظرية التى يقوم عليها هذا الإعداد ، إنما هو جزء متكامل مع السياسة التى توضع للتعليم والفلسفة التعليمية التى تبناها المجتمع . فالمعلم إنما يعد فى إطار تعليمى متكامل ، ولا يمكن الفصل بين إعداد المعلم وتدريبه فى أثناء الخدمة من حيث الكم أو من حيث الكيف وما يشمله هذا الإعداد والتدريب من أساليب ومناهج معينة ، وبين فلسفة التعليم ونظامه ومناهجه وكمه وكيفه . والسياسة الواعية التى يتبعها أى مجتمع فى إعداد المعلمين اللازمين لمدارسه المختلفة وتدريبهم فى أثناء الخدمة ، إنما تعكس ولا شك نظرة هذا المجتمع إلى وظيفة المدرسة ومسئولياتها فى تحقيق أهدافه الاجتماعية ، أى أن برامج إعداد المعلمين وتدريبهم فى أثناء الخدمة يجب أن تنبع من الظروف الثقافية السائدة التى تنبع منها أيضاً فلسفة التعليم ونظمه . فهذه البرامج ليست سلعة يمكن استيرادها من المجتمعات الأجنبية ، كما أنها ليست نموذجا يمكن اقتباسه من الثقافات الأخرى ، فلكل بلد ظروفه الثقافية التى ينظر من خلالها إلى التعليم نظرة خاصة به . وليس معنى ما سبق أنه لا يمكن الإفادة من تجارب الدول الأخرى من نتائج البحوث التربوية التى تجرى فى مجتمعات مختلفة فلا شك أن الدراسات المقارنة يمكن أن تعين المخطط عند القيام بوضع سياسة إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة فى مجتمعه . كما أننا فى الوطن العربى يمكننا أن نستفيد من التجارب والأخطاء التى مرت بها

الدول الأخرى ، وبذلك يمكننا مع مراعاة الفروق الثقافية أن نختصر الطريق ونتجنب الزلل .

وقياسا على ذلك سنعرض فى إطار هذا المنهج لنماذج من خبرات الدول الأجنبية فى مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، لعلها تفيد فى وضع استراتيجية جديدة لتدريب المعلم العربى أثناء الخدمة .

من النماذج العالمية فى مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة :

١ - النموذج الأمريكى :

تشغل الولايات المتحدة الأمريكية نفسها فيما يتصل بمهنة التعليم بكيفية تطوير مستوى المعلم بعد تخرجه بحيث يبقى على اتصال بما يجد فى ميدانى التخصص العلمى والإعداد المهنى . ومن ثم تبذل جهود عظيمة فى تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، ويسهم فى ذلك كثير من الهيئات والمؤسسات التى سنتناول دور كل منها بالتفصيل . وتقسم البرامج التى تقدمها الهيئات والمؤسسات الأمريكية لتدريب المعلمين أثناء الخدمة بالتنوع الكبير والاختلاف بين بعضها البعض ، وذلك لاختلاف ما يحتاجه الدارسون من خبرات تبعاً لمستوياتهم وحاجاتهم المختلفة مما سنعرض له فى حينه .

(أ) مؤسسات تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

أول هذه المؤسسات هى إدارات التعليم بالولايات حيث يقع عليها مسئولية إعداد المعلمين ورفع مستوياتهم ، ولعل من أهم العوامل فى مجال رفع المستويات ، وتأييد برامج استمرار النمو ، وما تصدره هذه الإدارات من لوائح تتعلق بمدة ونوع الإعداد للمعلمين . وما تتطلبه هذه الإدارات - بوجه

عام ــ فى المدرسين من أن يظلوا على اتصال بكل جديد من المعرفة المتصلة بعملهم وليس هذا بمثابة تشجيع للمعلمين على أن يعملوا على رفع مستوياتهم فقط ، بل هو كذلك له تأثيره الذى يدفع النظم المدرسية المحلية ، والكليات والجامعات ، إلى أن تنظم مثل هذه البرامج . كما أن الإسراف الفنى من جانب إدارات التعليم لم يعد مجرد تفتيش فى كثير من الحالات ، بل أصبح بمثابة الاستثارة إلى النمو والتشجيع عليه ، والقيادة السليمة إلى وسائله لضمان حصول التلاميذ على التعليم الجيد ، ومن ثم فقد تطور إلى أن إدارات التعليم فى الولايات توظف مشرفين فنيين لمختلف المواد العلمية الأساسية . كذلك فإن هذه الإدارات تقيم الورش الدراسية ، والمؤتمرات التعليمية ، والدراسات الصيفية بانتظام ، حيث تكون بمثابة عامل للتطوير التعليمى ، إذ يحضرها مختلف العاملين فى ميدان التعليم .

كما أن معظم إدارات التعليم فى الولايات ، قد شكلت مجالس استشارية بقصد تنسيق أنواع الخدمات المهنية التى تقدمها لهيئات التدريس ، وتقديم توصياتها فيما يتعلق بسياسة تدريب المعلمين قبل وفى أثناء الخدمة ، وأعضاء هذه المجالس يمثلون العاملين فى مهنة التدريس بوجه عام .

ولا تزال السلطات المحلية حتى الوقت الحاضر (وهى سلطات الأقسام التعليمية والمدن والمقاطعات) هى المسئولة مسئولية مباشرة عن تنفيذ السياسة التعليمية التى تضعها كل ولاية من الولايات ــ ومن بينها رفع مستوى المعلمين ــ فعلى الرغم من التوسع فى إعطاء السلطات للولايات فى شئون التعليم ، إلا أن مبدأ ترك الحرية للسلطات المحلية لإدارة التعليم بها ، مازال مكفولا .

ويتسم دور الحكومة الفدرالية لا السيطرة ، والمساعدة لا التدخل ، وبذلك فإن مسئوليتها عن التعليم تعد مسئولية غير مباشرة ، وإن كانت

تساهم بصورة إيجابية فى كثير من نواحيه ، ومن قبيل ذلك ــ مثــلا ــ أنــها تقدم العون المادى لبرامج التربية أثناء الخدمة التى تتم على مستوى الدولــة كلها ، والتى تتمثل ــ غالبا ــ فى المؤتمرات التعليمية الســنوية ، وبرامــج العلوم والرياضيات واللغات الأجنبية ، وهى تتم فى معاهد الدراســة الصيفيــة التى افتتحت منذ صيف عام ١٩٦٠ . وقد افتتح من هذه المعاهد ٣٧ معــهداً عام ١٩٦٠ ، قدمت برامجها لعدد كبير من معلمى اللغات الحديثة (الأســبانية والفرنسية والألمانية ، والروســية ، والإيطاليــة ، والعبريــة ، والصينيــة ، واليابانية) ولا تزال تسهم فى مواجهة الحاجة المتزايدة السريعة إلى إعــداد أفضل ومدرسين أكثر كفاية فى تدريس اللغات الحديثة . كمـــا قدمــت منحــا دراسية إلى ٤٧٤ مدرساً فى عام ١٩٦١ ، وتتحمل الحكومة الفدرالية تكاليف هذه المعاهد ، وتدفع إعانات لمدرسى المدارس العامــة المشــتركين لتطويــر برامجها ، وقد انتشرت هذه المعاهد بصورة واضحة فى السنوات الأخيرة .

ولعل هذه الحرية للسلطات المحلية فيما يتعلق بإدارة التعليم وتنظيمــه ، كانت من بين العوامل التى أسهمت فى تفاوت درجات الاهتمام برفع مســتويات المعلمين ، وذيوع برامج التربية فى أثناء الخدمة طبقاً لظروف وحاجات كــل إقليم محلى وما تتطلبه مختلف النظم المدرسية من مؤهلات .

ومن ناحية أخرى تعمل معظم النظم المدرسية فى الوقت الحاضر علــى رفع مستوى كفاية العاملين فيها بمختلف الوسائل والطرق ، وتخصص لذلــك ميزانية للإنفاق منها على هذا الغرض وتقدم مختلف التسهيلات لذلــك ، وقــد تنظم لهم برامج بقصد الوصول بهم إلى مستويات أفضل ، وإكســابهم كفايــة خاصة فى مجالات معينة من العمل المدرسى . وغالبا ما توجه جهودها فــى هذا المجال حول بحث مشكلاتها الخاصة ومحاولة إيجاد حلول لــها ، وتتســم هذه الجهود حينئذ بالطابع الجماعى فى الدراسة والبحث . كما تزود العــاملين

فيها بكافة الوسائل التى تساعدهم على البحث ، ويستمد العون والاستشارة من المتخصصين فى إدارات التعليم بالولايات والجامعات وكليات التربية ، وكثيرا ما تخفف من أعمال بعض المدرسين لتتيح لهم الوقت الكافى للبحث والدراسة ، وتدل الدراسات التى أجريت فى هذا المجال ، على أن مثل هذه الجهود وصلت فعلا إلى نتائج أدت إلى تحسين مستوى هذه المدارس ورفع كفاية العاملين فيها .

وقد أصبح من الأمور المتوقعة أن تحرص النظم المدرسية على تزويد معلميها بفرص النمو التى تعد بمثابة مراحل نهائية مكملة لإعدادهم يعملوا فى النظم المدرسية التى تزودهم بفرص العمل على استمرار نموهم المهنى ، ومن جهة أخرى فإن هذه المدارس بدورها تسلم بأن تقديم مثل هذه الفرص لمدرسيها إنما هو بمثابة استثمارات تعود عليها بأرباح طيبة ، حيث تجذب إليها أحسن العناصر من المعلمين ، مما يؤدى إلى رفع مستوى نتائجها .

وقد دلت نتائج البحوث التى أجريت فى الولايات المتحدة على أن الدورات التدريبية كانت فعالة فى تغيير السلوك والاتجاهات لدى المعلمين والمتدربين وفى تحسين أسلوب التعليم لديهم .

ففى إحدى الدراسات لقياس الإتجاهات التربوية لدى ٩١٨ معلماً قبل الدورة وبعدها ، دلت النتائج على أن التغيير فى اتجاهات المعلمين كان كبيراً بعد الدورة .

ودلت نتائج الدراسة على أن تأثير الدورة على تغيير الاتجاه عند المعلمين نحو قيادة ديمقراطية كان كبيراً .

وفى دراسة على مدى سنتين لقياس التحصيل فى موضوع العلوم عند مجموعة من الطلاب علمهم معلمون حضروا دورة تدريبية ، وعند مجموعة أخرى من الطلاب علمهم معلمون لم يحضروا دورة تدريبية ، كانت نتائج

المجموعة الأولى من الطلاب في خمس امتحانـــات تحصيـل تفـوق نتـائج المجموعة الثانية .

ومن الملاحظ أن الجانب الأكبر من الدارسين فى برامج التدريب أثنـــاء الخدمة يشمل المعلمين الذين يقبلون على هذا النوع من الدراسة مـــن تلقـاء أنفسهم ، رغبة فى تحسين مستواهم العلمى والمهنى والمادى ، عــن طريــق حصولهم عل مؤهلات ودرجات علمية أعلى بالدراسة لكل أو بعض الوقـــت . ومثل هذه البرامج تتولاها الجامعات ، وكليات التربية ، ويتحمـــل الدارســون فيها نفقات دراستهم ، وقد يحصل بعضهم على منح ومساعدات ، سواء أكانت هذه الدراسة مسائية أو فى دورات صيفية ، كل حسبما يناسب ظروفه .

ولا شك أن على الجامعات واجب نحو مهنة التدريس . فبالإضافة إلـــى البرامج المنهجية التى تقدمها الجامعات وكليات التربية للمعلمين وتؤدى إلـــى حصولهم على درجات جامعية أعلى ، أو إعدادهم لشغل وظـــائف إداريـــة أو مراكز أفضل فى محيط مهنة التدريس ، فهى أساساً تعد مراكز الدراسة التـــى تضع كافة إمكانياتها البشرية والمادية فى خدمتهم ، حيث تقدم لهم كثيراً مـــن الخدمات الاستشارية ذات الطبيعة العملية ، وتناقش معهم المشكلات التربويـــة السائدة ، وتزودهم بأفضل طرق التدريس الحديثة ، وتعقد لذلـــك الســمنارات والبرامج القصيرة ، وتتابع أعمال خريجيها الجدد بالمدارس لتقدم إليهم العون والتوجيه ، كما أنها تضيع نتائج أبحاثها فى متناول المدرسين الذين يرغبـــون فى ممارسة تطبقها فى مدارسهم تحت إشراف هيئـــات التدريـــس فـــى هـــذه الكليات .

ومن أجل هذا فإن كليات التربية دائما علـــى اتصـــال وثيـــق بـــالنظم المدرسية المحلية لتنسيق العمل فيما بينهما ، حيث يظهر تعاونهما بوضـــوح فى تحمل هذه المسئولية ، بل كثيراً ما تسهم الجامعات مع النظـــم المدرســـية

والمؤسسات القومية فى تنفيذ البرامج الطويلة لرفع مستوى المعلمين فى أثناء الخدمة ، وتطوير التعليم عامة . ومن الأمثلة العديدة لذلك " برامج تحسين تدريس العوم " الذى أسهمت فيه – مع عدد من النظم المدرسية والرابطة الأمريكية لتقدم العلوم – أربع جامعات هى : نبراسكا ، أوريجون ، وبنسلفانيا ، وتكساس .

وقد استمر البرنامج لمدة عامين ، على أساس حضور مدرسى المدارس الثانوية الذين أسهموا فى البرنامج – وغيرهم مما عاونهم – للدراسة النظرية فى الجامعات ، وممارسة التطبيق العملى فى المدارس ، ثم متابعة النتائج بهدف العمل على تطوير البرنامج .

كما أن كثيراً من كليات ومعاهد تربية المعلمين تأخذ على مسئوليتها تتبع معظم خريجيها ، بقصد العمل على زيادة نموهم المهنى بعد مباشرة التدريس بالفعل ، وتضم هيئات التدريس فيها بعض الأعضاء الذين ينفقون معظم وقتهم فى تقديم خدمات النمو المهنى للمعلمين المبتدئين ، حيث يقومون بزيارتهم فى الفصول لملاحظتهم وقت ممارسة التدريس ، ومعرفة مدى ما يمكن أن تقدمه الكليات لهم من تسهيلات ، وما يمكن أن تقدمه أيضاً لغيرهم من المعلمين ، وأحيانا لمديرى المدارس أنفسهم .

وبالإضافة إلى ما تقدمه مثل هذه الزيارات من عون فإنها أيضا تمكن أعضاء هيئات التدريس فى هذه الكليات من زيادة معرفتهم بهذه النظم المدرسية وظروفها . وبهذا يمكن تطوير برامج إعداد المعلمين فيها ، ما داموا سيعلمون بصد تخرجهم فى هذه النظم المدرسية ، كما أن هذا الاتصال – بالتالى – يتيح لكليات التربية فرصة التعرف على البرنامج التى تشتد الحاجة إليها .

وإن كانت مساعدة المدرسين والمدارس بتقديم هذه الخدمات والبرامج أمراً هاما ، فإن أهم منه مسئولية كليات ومعاهد تربية المعلمين إزاء استثارة ميول المعلمين فى أن يظلوا على صلة وثيقة دائمة بالتطورات العلمية والتكنولوجية ، والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، وأن يدركوا أبعاد تأثيراتها المختلفة فى التربية ، وأن يوسعوا من مفاهيمهم فى المجالات التعليمية بوجه عام وفى مختلف ميادين تخصصاتهم بوجه خاص ، وأن يبحثوا دائما عن كل بند يفيدون منه ، أى أن هذه المسئولية تتبلور فى تقديم كل ما يجذب اهتمامهم ، ويحرك دوافعهم للمزيد من التعلم . إن مسئولية ودور كليات ودور كليات التربية ، فى مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة يبدأ مع طلابها منذ مرحلة ما قبل التخرج بالفعل . فعليها تقع مسئولية تنشئة طلابها ، على أن يتقبلوا الالتزام المهنى بأن يواصلوا التعليم بعد ممارستهم للمهنة وأن تكون فيهم هذا الاتجاه . فالكلية التى تخرج مدرساً يشعر بأنه قد وصل إلى نهاية التعلم ، وأنه قد امتلأ علما فلا يريد المزيد ، أو الكلية التى تخرج مدرسا يرغب فى تحسين مستوى عمله ولكنه لا يعرف السبيل إلى ذلك، مثل هذه الكلية أو تلك ، تقوم بدور سلبى إزاء التدريب أثناء الخدمة ، بغض النظر عما تبعث به من خبراء ومستشارين للإسهام فى مختلف ميادين التدريب فى أثناء الخدمة للمعلمين . ذلك أن جزءاً هاماً من تربية المعلم يمثل تشبعه بالرغبة المستمرة فى المزيد من التعلم ، وإيمانه بالحقيقة القائلة : بأنه ينبغى أن يظل دائماً متتلمذاً كما هو معلم .

وأسلوب التدريب فى أثناء الخدمة تحدده إلى أبعد مدى ، درجة نجاح كليات ومعاهد تربية العلمين فى تهيئة طلابها لأن يأخذوا دورا فى أى ن هذه البرامج بعد ممارسة التدريس فعلا ، فما لم تنجح . . . التربية فى تنمية الاتجاهات السليمة لدى طلابها نحو التدريب فى أثناء الخدمة ، وما لم تزودهم

بمفاهيمها الصحيحة وأهدافها ووسائل الإسهام فيها ، فإنه سيكون من الضرورى على مديرى المدارس أن يبذلوا الكثير من الجهود لتكوين مثل هذه الاتجاهات المرغوب فيها لدى المعلمين ، وقد لا يصلون إلى ذلك ، دون إسهام كليات التربية والمعلمين .

وبعض كليات التربية تدعو خريجيها إليها ، على فترات ملائمة خلال العام ، لمناقشة مشكلاتهم المهنية ، ومحاولة مساعدتهم فى حلها وتقديم العون والمشورة إليهم ، وأغلب هذه الكليات تشجع خريجيها على مراسلتها بخصوص هذه المشكلات . وفى الوقت نفسه تتلقى معظم كليات التربية تقارير عن المدرسين الجدد المتخرجين فيها ، خاصة فى عامهم الأول ، وهذه التقارير تساعدها فى النواحى التالية :

١ ـ حصر المعلمين الذين هم فى حاجة إلى العون والتنمية لإعداد برامج لهم.

٢ ـ تقويم برامجها فى مجال تربية العلمين ـ قبل ممارسة الخدمة ، ومدى فعاليتها وآثارها ، لعلاج ما فيها من نقص .

٣ ـ الحصول ـ عن طريق هذه التقارير ـ على بعض الحقائق التى قد تصلح كتوصيات تقدمها لطلابها لتحسين عمليات التدريس بعد تخرجهم .

٤ ـ معرفة الممتازين من خريجيها لترشيحهم لشغل وظائف أفضل عند الاحتياج إليهم .

ومن الاتجاهات الجديدة فى ميدان تدريب المعلمين أثناء الخدمة تخصيص فترة تصل إلى نحو عام يقضيها خريجو كليات التربية فى التدريس تحت إشراف النظام المدرسى الذى يعملون فيه من جهة ، وأساتذة الكلية المتخرجين فيها من جهة أخرى .

وينصب الاهتمام فى أثنائه بوجه خاص على مشكلات التطبيق العملى للنظريات التربوية والتدريبات العملية الطويلة ، جنبا إلى جنب مع دراسة البرنامج فى الكليات .

وهذا الاتجاه لا يزال فى دور التجريب ، وتتبناه بعض المؤسسات حيث تحول تجريبه فى عدد من كليات الآداب والمعلمين ، مع بعض النظم المدرسية التى وقع عليها الاختيار .

وهذه الفترة شبيهة بالفترة التى يقضيها الأطباء المبتدئون فى التدريب بالمستشفيات ، وهى محاولة طيبة تبذل فى الوقت الحاضر لرفع مستوى الإعداد. وعلى حين أن هذه الفترة تمثل ـ فى نظر بعض رجال التربية ـ إحدى فترات الإعداد للتدريس ، حيث أنها فترة تعلم تطبيق المعرفة فى حل المشكلات المهنية الواقعية ، نرى بعضهم يدخلها ضمن التدريب أثناء الخدمة ، على أساس أن الدارسين يتقاضون أجراً نظير قيامهم بالتدريس ، فهم فى الخدمة إذن يمارسونها فعلا ، وإن يكن هذا الأجر أقل مما يتقاضونه من مرتبات بعد توظيفهم وأحيانا يكون أجراً رمزيا .

ويمكن النظر إلى هذه الفترة على أنها جزء متمم للإعداد ذاته ، وتكون حينئذ بمثابة الممارسة العملية الطويلة المدى التى تشكل أحد جوانب الإعداد للتدريس قبل ممارسته ، إذ أنها تهدف ـ بعد إقرار هذا النظام ـ إلى عدم السماح للخريجين بمزاولة مهنة التدريس بشكل رسمى ، إلا بعد حصولهم على هذه الفترة الطويلة من التدريب العملى تحت الإشراف من أعضاء ذوى كفاية عالية وخبرة طويلة ، وبذلك تلحق مهنة التدريس بالمهن الأخرى كالطب والهندسة والقانون .

كما أنها تتضمن التدريس ، وملاحظة المدرسين ذوى الخبرة فى أثناء التدريس ، والمساعدة فى مختلف أنواع النشاط المدرسى ، وحضور الاجتماعات التى تعقد لهم من أجل التوجيه والمناقشة .

ومسئولية الإشراف فيها غالباً ما تقع على كاهل الأعضاء الممارسين للمهنة من المعلمين أكثر منها على المعاهد وكليات الإعداد ، وإن تكن هناك علاقات وثيقة بين هذه المعاهد من جهة والمعلمين المشرفين على الدارسين من جهة أخرى . وهؤلاء المعلمون يؤدون هذا العمل الإشرافى كجزء من التزاماتهم المهنية إزاء إعداد الأعضاء الجدد فى المهنة .

على أن الجهود والمحاولات التى تبذلها معاهد ومؤسسات فى الولايات المتحدة لإنشاء هذه النظام تزال مشتتة قليلة التنظيم والتنسيق ، تجد تأييداً من أعضاء المهنة ذاتها . ومن جهة أخرى فإن النظم المدرسية التى تعد بمثابة مراكز توجيه للدارس تنظر إلى هذا النظام على أنه ضريبة مفروضة عليها ، بدل أن تعتبره مسئولية تتيح من خلالها الخبرة المهنية لمدرسى المستقبل .

ويرى الأمريكيون أن مزيداً من التحسن فى ميادين التخصص والمهنة يجب أن يحصله المعلم فى أثناء الخدمة . ويجد المعلمون من جانبهم من الحوافز ما يدفعهم إلى السعى لذلك بأنفسهم . وهناك معاهد وكليات تقدم برامج دراسية مسائية أو صيفية للمعلمين فى أثناء الخدمة . وهذه البرامج لا تؤدى فقط إلى رفع مستوى كفاءة المعلم ، بل يترتب عليها عادة زيادة فى الراتب ، كما أنها تحتسب لهم ــ باعتبارها دراسة بعد التخرج ــ إذا أرادوا متابعة دراستهم العالية للحصول على درجة ماجستير ودبلومات عليا ودكتوراه .

ويهمنا أن نذكر أن درجة الماجستير فى الولايات المتحدة الأمريكية ــ التى تقتضى عادة عاماً جامعياً واحداً بعد البكالوريوس ــ هى عادة نوع من الرفع لمستوى الكفاءة المهنية . فمعلموا المدرسة الأولية الذين يدرسون للحصول على درجة الماجستير يقضون هذا العام عادة فى دراسة يكون التركيز فيها على المواد المهنية المتصلة بطرق التدريس والمناهج فى المرحلة الأولية وكذلك مشكلات تلاميذ هذه المرحلة ، ثم يمنح المعلم درجة الماجستير فى التربية بعد النجاح فى متطلباتها . أما بالنسبة لمعلمى المرحلة الثانوية فإنهم يقضون حوالى نصف عام فى دراسة على مستوى رفيع فى مادة تخصصهم أو فى المواد التى يعلمونها ، ثم يقضون النصف الآخر من العام فى دراسة تتركز على المواد المهنية . وبعد النجاح فى متطلبات الدرجة يحصل الدارس على درجة الماجستير فى الآداب أو فى العلوم أو فى التربية ، وأما الدراسات المتعمقة فى الفروع التربوية والتى تقتضى إجراء بحوث ذات أصالة وتخصص رفيع ، فتجرى فى مستوى الدكتوراه وفى مستوى برامج العمل فيما بعد الدكتوراه .

وللمنظمات المهنية أهمية ملموسة فى العمل من أجل النمو المهنى للمعلمين ، وهى على مستويات محلية أو إقليمية أو على مستوى الولاية أو الدولة كلها .

وأكبر هذه المنظمات هى الرابطة القومية للتعليم The National Education Association (NEA) ومن وسائلها فى ذلك عقد المؤتمرات التعليمية ، والقيام بالكثير من الأبحاث ونشر نتائجها ، وإصدار المجلات والمطبوعات والتقارير التى تتناول مختلف نواحى النشاط التعليمى .

ومع أمن المضمين إلى هذه الرابطة على المستوى القومى العام يقدرون بنحو نصف المعلمين فى الولايات المتحدة ، إلا أن ما يقرب من أربعة أخماس المعلمين فى الدولة كلها أعضاء فى الروابط التى على مستوى الولايات .

ويرجع معظم الفضل فى تحسين مركز المعلمين إلى الرابطة القومية للتعليم التى وجهت جهودها لرفع المستويات المهنية وتحسين التعليم . وهى تصدر صحيفة شهرية منذ عام ١٩٢١ ، كما أنشأت منذ عام ١٩٢٢ قسماً للبحوث التربوية ، ويرتبط بها حوالى ٢٧ هيئة تنظيمية ، كالرابطة القومية لمديرى المدارس والروابط القومية لنظار المدارس الثانوية ، وهيئات تمثل معلمى المواد المختلفة . وكما أن هذه الرابطة تتعرض لبحث المشكلات التعليمية ، فإنها تهتم أيضاً ببحث المشكلات القومية ، باعتبارها تساعد على توعية المعلمين ، وتبصرهم بمختلف المشكلات التعليمية وعلاقتها بالمشكلات القومية ، كما أن للروابط المحلية تنظيماتها وصحفها الخاصة .

وهناك أيضاً عدة روابط واتحادات أخرى للمعلمين غير الرابطة القومية وفروعها المحلية .

ومع أن عضوية المعلمين فى هذه الروابط أمر اختيارى ، إلا أنها فـــى نمو مستمر . كما أن كثيرين من المعلمين فى وسعهم أن يتمتعــوا بعضويــة أكثر من رابطة . فقد تبين من دراسة قام بها قســم البحــوث فــى الرابطــة القومية للتعليم ، ونشرت نتائجها فى عدد مـــايو سـنة ١٩٦٠ مــن نشــرة الأبحاث التربوية الصادرة عن قسم الأبحاث بالرابطة القومية ، أن بيـــن كــل خمسة أشخاص مؤهلين مشتغلين بالتعليم ، أربعة منهم منضمين إلى رابطتــهم المحلية ، وأن هذه الروابط تزودهم بمختلف ألوان النشاط لمســاعدتهم علـــى النمو المهنى مثل : المحاضرات والاجتماعات والمناقشـــات وعقــد الــورش التعليمية وإصدار المطبوعات والمجلات التى تعالج مختلف شئون التعليم .

وعلى الرغم من نقص عدد المعلمين ، والتزايد الكبير فى حالة الطلــب المستمر للحاجة إليهم ، فإن الروابط المهنية تصر علـــى ضــرورة الإعــداد الأفضل للمعلمين ، لأنها تعمل على المحافظة على ارتفاع مستوياتهم كأعضــاء مهنيين .

ومن الملاحظ أن مع تعدد المتطلبات التـــى تــهتم بشــئون المعلميــن والمسائل التربوية عامة ، إلى درجة أنها وصلت فى عددها إلى ما تزيد بكثــير عن روابط المعلمين فى أى بلد من بلاد العالم ، فقد ساهمت جميعها فى العمــل على نمو المعلمين فى مختلف مجالات تخصصاتــهم العلميــة ، واهتماماتــهم المهنية ، كما ساهمت فى تطوير نظام التعليم فى الولايات المتحدة بوجه عام.

فمن ذلك ما تصدره الرابطة القومية من المطبوعات الكثيرة التى تزيــد عن ١,٢٠٠ نوع سنوياً ، حيث ترسل هذه المطبوعات إلى الأعضـــاء بقصــد مساعدتهم على تنمية مستواهم المهنى . كما ترسل إليهم مجلتــها الشــهرية

The NEA Journal وكذلك The NEA News أخبار الرابطة ، وبالإضافة إلى ذلك فإن بها قسماً للأبحاث ينشر نتائج أبحاثه .

ومعظم المجلات والنشرات الدورية التى تصدرها الرابطة ، تعالج فى أعداد خاصة منها موضوعات معينة مثل : تربية الموهوبين ، أو التربية فى أثناء الخدمة ، أو تعليم اللغات الأجنبية . كما تصدر الرابطة سنوياً دليلاً مفهرساً يتناول المقالات التى تدور حول موضوعات تربوية سبق التعرض لها خلال العام ، مما يؤدى إلى تسهيل المهمة أمام المعلمين لبحث مختلف المشكلات التى تصادفهم ، أو يرغبون فى معرفة المزيد عنها .

كما تعقد مختلف الروابط المهنية مؤتمرات سنوية واجتماعات دورية يحضرها الأعضاء لمناقشة بعض المشكلات التربوية ذات الأهمية الخاصة . على أن بعض المدرسين ومديرى المدارس ، يكون اشتراكهم فى هذه الاجتماعات أمراً ضرورياً للمساهمة فى إنجاحها ولتنفيذ توصياتها فى مدارسهم خلال العام الدراسى وتضم هذه الروابط لجاناً فرعية لاختيار الكتب الصالحة للتلاميذ ، وإعادة تنظيم المناهج الدراسية ، وتقويم العمل المدرسى . واشتراك المعلم فى مثل هذه اللجان وإفادته منها عن طريق إسهامه فى مختلف نواحى النشاط التى تمارسها ، عادة ما يهيئ له الفرصة الطيبة لتحسنه مهنياً .

وبالإضافة إلى ما تقدمه الروابط من بعض البرامج ، فإنها تزود أعضاؤها بقوائم تضم بيانات عن أنواع أخرى من البرامج التى يتم عقدها على مستوى الدولة أو الولايا أو المنطقة ، كما تضم موضوعات الدراسة فيها ومواعيد كل منها ، وذلك بقصد استثارة حوافزهم لحضورها ، وإتاحة الفرصة أمامهم للإفادة منها .

وكثيراً ما ترسل الروابط المهنية لأعضائها استفتاءات لمعرفة الميـادين التى تشتد حاجتهم إلى الدراسة فيها ، ونوع الـبرامج التـى يرغبـون فـى حضورها ، لتكون تابية لاحتياجاتهم الفعلية . وبعد تلقيها لاستجابات الأعضـاء للاستفتاءات ، تتصل بدورها بإحدى الجامعات لدراسة إمكانية عقد مثل هـذه البرامج ، وبذلك تكون الرابطة بمثابة حلقة اتصال بين الدارسين والجامعـات فى هذا الشأن .

ومن الملاحظ أن الاهتمام بالتدريب أثناء الخدمة فى الولايات المتحدة لا يقتصر على المؤسسات التعليمية فحسب ، بل يتعداها أيضاً إلى اهتمام كثـير من المؤسسات القومية والصناعية والتجارية ، على أساس أنها تسـهم فـى تحسين نوع التعليم فى البلاد من جهة ، وتؤدى بالتالى إلـى رفـع مسـتوى الإنتاج الصناعى لهذه المؤسسات من جهة أخرى ، ومن أجـل ذلـك تنفـق المبالغ الضخمة على برامجها كل عام . ففى كل قسم فـى معظـم الشـركات الكبرى يوجد بعض الأخصائيين التربويين ، ومهمتهم ـ مع بعض المشـرفين الفنيين ـ تنسيق العمل لتقديم بعض برامج التربية فى أثناء الخدمة لمدرسـى المواد المتصلة بميدان صناعتهم لتحسين إنتاجها .

ويذكر بعض المربين أن هذه المؤسسات الصناعية والتجارية غالباً مـا توجه برامج التدريب أثناء الخدمة ، نحو مجالات معينة من البحث والدراسـة تتصل بإنتاجها ، وقد يصل بها الأمر فى النهاية إلى إغراء بعض المعلمين إلى العمل فى هذه المؤسسات خلال أشهر الصيف ، أو حتى بصفة دائمة .

كما تقدم المؤسسـات القوميـة للعلـوم The National Science Foundation (NSF) مساعدات ومنحاً لمختلف الكليات بقصد تمكينـها مـن تقديم برامج لمدرسى العلوم والرياضيات فى المرحلة الثانوية . كما تعـوض

هؤلاء المدرسين عن فقدهم لبعض الأعمال التى قد يمارسونها صيفاً ـ نظراً لحضور هذه البرامج ـ حيث تمنحهم تعويضات مالية مجزية ، بالإضافة إلى مصاريف الانتقالات الشخصية عندما لا يستخدمون وسائل النقل التى تعدها لهم المؤسسة ، وكذلك تمنحهم نفقات شراء المجلات والمطبوعات المتصلة بمجال الدراسة .

كذلك تنظم الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم The American Association for the Advancement of Science (A.A.A.S) عدة برامج لتحسين تدريس العلوم كجزء من برامجها التعليمية ، وقد يستمر البرنامج الواحد لعدة سنوات متتالية حتى يحقق نتائج معينة . ومن بين هذه البرامج برنامجاً أسهمت معها فى تنظيمه أربع جامعات هى : نبراسكا ، وأوريجون ، وبنسلفانيا ، وتكساس ، حيث قدمت المؤسسة مبالغ للإنفاق على البرنامج ، ودفع مرتبات المحاضرين الذين اختيروا لهذا الغرض . وفى كل منطقة من مناطق الدراسة اختير لحضور البرنامج عدد من مدرسى المدارس الثانوية . وقد قام الاختيار على أساس تمثيل عينة شاملة من مدرسى الثانوية ، واستمرت الدراسة لمدة عامين .

كما تعمل كثير من هذه المؤسسات على تبنى المشروعات التعليمية ، وتشجيع التجارب التربوية ، وإجراء البحوث المختلفة فى مجال تحسين التدريس ورفع مستوى التعليم عامة ، حيث تتكفل بالإنفاق على هذه المشروعات والبحوث والتجارب .

والواقع أن الولايات المتحدة تكاد تكون فى مقدمة جميع الدول من حيث اهتمامها بتقديم برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين ، وتزويدهم بمختلف الحوافز والتسهيلات التى تتيح لهم الحصول عليها . ويسهم فى هذا

الاهتمام مختلف المؤسسات والهيئات . كما أن معظم النظم المدرسية المحلية تطلب من المدرسين الإسهام فى نشاطها أو تدعوهم إليها ، لتأمين حصولهم على أقصى ما يمكن من النمو المهنى ، ولا تجبرهم على حضورها ، حتى لا يؤدى ذلك إلى مقاومتهم لها ، حيث يرى كثيرون من رجال التربية أن أى نشاط يبذله المعلم لتحسين مستواه ، وبالتالى مستوى التعليم التعليم فى مدرسته ، ينبغى أن يترك لرغبته واختياره . ولعل من أهم هذه الحوافز لدى المدرسين على مواصلة الدراسة – فى كل الولايات أو معظمها – هو النظام المعمول به فى جداول المرتبات حيث أن كثيراً من المدارس إن لم تكن كلها ، تزيد من المرتبات ، تبعاً لحصول المدرسين على مثل هذه البرامج . وهذه الزيادة فى المرتبات يقصد بها ألا يركن المدرسون لمجرد الأقدمية ، على أساس أن الرغبة فى الحصول على دراسات إضافية يمكن أن تقوم برهاناً على أن المدرس لديه الدافع لرفع مستواه عن طريق المزيد من التعليم .

وهكذا فقد شجعت السياسة التى تتبعها المجالس المدرسية بوجه عام – على القيد فى هذه البرامج ، حيث تمنح زيادات فى المرتبات للمدرسين الذين يحصلون عليها ، مع تزايد المرتبات على أساس عدد ما يحصل عليه المعلمون من برامج معتمدة ، فعادة ما تراعى جداول المرتبات فى معظم الولايات حصول المعلمين على هذه البرامج .

ومن الملاحظ أن الولايات المتحدة فى مقدمة الدول التى لا تقف جهودها عند حد إثارة الدوافع لدى المعلمين للحصول على هذه البرامج ، بما تقدمه النظم المدرسية من حوافز مادية وأدبية وما تقدمه مختلف الهيئات والمؤسسات من منح ومساعدات ، بل تعمل – كذلك هذه النظم المدرسية والجامعات على تقديم كافة التسهيلات للدارسين فى صور عديدة من بينها

مثلاً ــ تفرغ بعض المدرسين للدراسة والبحث ، كل أو بعض الوقت على أساس أن ثمار هذه الدراسة تعود فى النهاية بالفائدة على هذه النظم ذاتها .

وكثير من النظم المدرسية الكبرى فى بعض الولايات ن تمنح بعض مدرسيها إجازات دراسية لهذا الغرض .

وبعض النظم المدرسية تخلى بعض مدارسها من المهام الموكلة إليهم فى التدريس بعض أيام من الأسبوع خلال العام الدراسى للتفرغ لبحث المشكلات التعليمية القائمة فى مدارسهم ، بل إنها قد تدفع لهم أجراً نظير قيامهم ببحث هذه المشكلات ودراستها . وتخصص أغلب المدارس جزءاً من ميزانيتها لدفع مثل هذه الأجور وغيرها من المكافآت التى تمنحها لكل معلم يقوم بنشاط تربوى يرفع من مستواه المهنى .

ونظراً لأن كثير من المدرسين ــ وخاصة ذوى المرتبات الصغيرة ــ يمارسون أعمالاً إضافية عقب اليوم الدراسى لزيادة دخلهم ، فإن معظم النظم المدرسية التى تتطلب من مدرسيها الإسهام فى أى نشاط لتحسين مستوى التعليم بها : مثل الاجتماعات ، والورش المدرسية ، وبحث مختلف المشكلات التعليمية ، تختصر الدراسة وتصرف طلابها مبكرين عن الموعد المقرر ساعات أو حتى نصف يوم دراسى ، على فترات زمنية مناسبة على مدار العام ، لتمكين المدرسين من مباشرة مثل هذه الأعمال . وغالباً ما يعلم الآباء بأهداف هذا النشاط ، وأنه فى مصلحة أبنائهم فى النهاية حتى تزداد ثقتهم فى المدارس من جهة ، وحتى لا تدع مجالاً لسوء تفسير إلغاء بعض الدروس من جهة أخرى .

كما أن معظم النظم المدرسية تتيح لكل معلم فرص ممارسة أى نشاط يؤدى إلى نموه المهنى بتخصيص وقت لذلك فى جدوله اليومى . وبعضها

يخصص أياماً معينة فى الأسبوع لممارسة مثل هذا النشـــاط علـــى مســـتوى النظام كله ، أو على مستوى المدرسة فقط ، وبهذا تحدد الأسبوع المدرســـى النظام كله ، أو على مستوى المدرسة فقط ، وبهذا تحدد الأسبوع المدرســـى على أسا حاجة المعلم إلى قضاء فترة زمنية لا تقــل عــن خمــس ســاعات أسبوعياً ـ فى ممارسة ألوان النشاط الداخل فى مفهوم التدريب أثناء الخدمة، وهذا بالإضافة إلى الوقت الذى يبذله فى الإعداد للتدريس . وفى هذا المجـــال نزود هيئات التدريس بمختلف المصادر المادية والبشرية التى تساعدهم علـــى النمو ، والتى من بينهما ـ مثلاً ـ رجال التربية الذيـــن يشـغلون وظـائف المشرف الفنى ، والمستشار التعليمى ، وأحياناً تتيح لمدرسيها أيضـــاً فــرص الحصول على استشارة خبراء فى أى من الميادين التى يمكن أن يفيدوا منـــها فى أعمالهم التعليمية .

ولا يقف الأمر عند حد هذه التسهيلات التى تتيحها النظـــم المدرســية لمدرسيها ، بل إن معظم الجامعات تضع كافة إمكانياتها المادية والبشرية فـــى متناول الدارسين لبعض الوقت من المعلمين ، حيث تتيح للدارسين فيها مســاء أو فى عطلات نهاية الأسبوع فرص الإفادة من عاملها ، ومكتباتها ، بحيـث لا تشكل لوائحها عقبات أمامهم ، كذلك فإنها تكيف ظروفها بحيث يستطيع هؤلاء أن يحصلوا على أكبر قدر من إفادة هيئات التدريس فيها ، ومختلف ما تقدمـــه من خدمات أخرى لطلابها المنتظمين . ومن ثم تتيح لهم خلال هذه التســهيلات الاستمرار فى مواصلة برامجها التى يمكن أن تؤدى فى النهاية إلى حصولـــهم على درجات جامعية أعلى ، بحيث يكون فى اســتطاعتهم احتســاب ســاعات حضورهم إليها على أساس أنها دراسة معتمدة تؤدى بهم إلى الدرجة العلمية،

كما أن هذه الجامعات تمنحهم ـ عند حصولهم على بعض البرامج ـ تصديقاً معتمداً منها لرفع مرتباتهم .

ومن الحوافز أيضاً أن بعض النظم المدرسية تعوض الدارسين الذين يحضرون برامجها الصيفية عما قد يفوتهم من ممارسة أعمال إضافية في خلال إجازتهم الصيفية ، وقد تقوم بدفع هذه التعويضات المؤسسات الاجتماعية والصناعية التى تمول البرنامج كما تتحمل أيضاً نفقات السفر .

ومن التسهيلات كذلك أن بعض البرامج للدارسين مختلف وسائل الراحة التى تمكنهم من استصحاب أطفالهم وأولادهم مع إقامتهم معهم في أثناء انعقاد البرنامج .

وبعض النظم المدرسية فى ولايات قليلة ـ مثل ولاية كاليفورنيا ـ تمنح بعض مدرسيها إجازات دراسية ، وأحياناً تكون هذه الإجازات بصفة دورية بعد قضاء فترة مناسبة فى التدريس ، على أن يحصلوا فى أثنائها على بعض أو كل مرتباتهم ، ولئن كان مثل هذا النظام فى الوقت الحاضر ليس على درجة ملحوظة من الشيوع ، إلا أن تطبيقه آخذ فى التزايد .

ومع أن العقود المبرمة بين المعلمين ومدارسهم تقرر عادة أن المرتب يدفع للمعلم عن فترة خدمته ، إلا أن المدارس فى المناطق المختلفة ـ كلها تقريباً ـ بالإضافة إلى أنها تمنح المرتب فى حالات المرض ، تعترف بأن الإجازات القصيرة من أجل أغراض تطوير المعلم ن ونموه المهنى ، أمر لا ترفضه ، بل وقد تدفع للمعلمين مرتباتهم خلال مثل هذه الإجازات القصيرة . والأسباب المألوفة لهذه الإجازات التى يقصد بها النمو المهنى تتمثل فى تمكين المعلمين من حضور الاجتماعات المدرسية ن أو زيارة المدارس

الأخرى ، وتطلب بعض النظم المدرسية من هؤلاء المعلميـــن تقديـــم تقريـــر مكتوب عن كل اجتماع أو زيارة .

كما أن بعض النظم المدرسة تمنح معلميـــها إجـــازات طويلـــة بقصـــد الدراسة والعمل على نموهم المهنى ــ وهذا الاتجاه يماثل الإجازات التقليديـــة التى تمنح لأعضاء هيئات التدريس فى الكليات والجامعات (وهى إجازة لمـــدة عام بعد كل سبعة أعوام) وهذه الإجازات تمنح لأعضاء هيئة التدريـــس فـــى المدارس الثانوية العليا ، ويقصد منها تمكين المعلمين من إجـــراء دراســـات مهنية ، أو القيام برحلات ثقافية ، أو تبادل الخبرات التدريسية فى الداخل بيـــن مختلف الولايات الأمريكية ، والخارج بين الدول الأجنبية الأخرى .

غير أن الغالبية العظمى من هذه النظم لا تمنح مدرسيها مرتباتهم فـــى أثناء هذه الإجازات الطويلة ، ونحو ثلث هذه النظم تمنحهم نصف المرتـــب أو أقل من النصف أحيانا ، وحوالى ٢% فقط منها هـــى التـــى تسـمح لبعـــض معلميها بهذه الإجازة التى تمنحهم خلالها مرتباتهم كاملة . وعلى أيـــة حـــال فهذه النظم كلها تقريبا تزيد فى مرتبات معلميها بعد عودتهم مـــن الإجـــازات الطويلة التى يحققون فيها نمواً مهنياً يرفع من كفايتهم ، مما يدفع الكثـــيرين من المعلمين على القيام بالمزيد مـــن الدراســـة ، وإن كـــانت علـــى نفقتـــهم الخاصة. ومع أن الإجازات الدراسية الطويلة لمدرسى المدارس الثانوية فـــى الوقت الحاضر غير محققة تماماً ، إلا أن الميل يتزايد نحـــو المطالبـــة بســـن تشريع لتيسير هذا الأمر ، ولعله لا توجد ولاية من الولايـــات الأمريكيـــة قـــد ذهبت فى هذا الاتجاه إلى أبعد مدى مما فعلته ولايةُ بنسلفانيا التـــى فوضـــت لمجلس التعليم فيها أمر التصريح للمعلمين الذين قضوا فـــى الخدمـــة عشـــر سنوات بإجازة طويلة لنموهم المهنى ، عن طريق الدراسة ، أو الرحـــلات ، أو

حتى الاستجمام ، وفوضت لها أيضا أمر التصريح لهؤلاء المعلميـــن بمرتـــب خلال الإجازة يعادل نصف مرتبهم السنوى على أقل تقدير .

تتسم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمـــــة فـــى الولايـــات المتحـــدة الأمريكية بالتنوع الكبير ، والاختلاف بين بعضها البعض ، وذلك لاختلاف مـــا يحتاجه الدارسون من خبرات طبقا لمستوياتهم ، وحاجاتهم المختلفـــة . وقـــد ساعد على هذا التنوع فى البرامج ، تنوع المؤهلات ، وتطور نظم الإعـــداد ، وخاصة دائما فى مجال التدريب أثناء الخدمة ، وليس هناك برنامج خير مـــن سواه على إطلاقه ، بل إن هذا الأمر يقوم أساساً على ما يلائم مدارس بذاتـــها، ومواقف وظروفا معينة ، حيث أنه ينبع من مشكلات هذه المدارس ، وما يـــهم مدرسيها ونظارها ، وجميع العاملين فيها ، وأنه على قدر ما تتاح لهم فـــرص الإسهام فى تخطيط وتنفيذ هذه البرامج ، تكون إفادتهم أفضل . وهذا الاتجـــاه آخذ فى التزايد لتطوير البرامج عامة .

ولتنوع البرامج ، لم أجد كاتبا واحدا ــ فيما أتيح لى الاطلاع عليه مـــن مراجع حاول سرد جميع أنواعها ، بل اهتم كل منهم بمجـــالات معينـــة مـــن النشاط .

وليس المهم ــ فى نظر الكثيرين ممن كتبوا فى هذا المجـــال ــ نـــوع النشاط ، بل نتائجه التى تتركز فى النهاية حـــول محاولـــة ضمـــان حصـــول التلاميذ على التعليم الجيد .

وعلى أية حال فهناك برامج تؤدى إلى الحصول علـــى شـــهادات ، أو درجات جامعية عليا (سواء عن طريق الدراسة أو بعض الوقـــت) وتقدمـــها

الجامعات وكليات ومعاهد التربية ويتحمل الدارسون نفقاتـــها علـــى حســابهم الخاص ، وقد يحصل بعضهم على منح ومساعدات . وهذه البرامج بالإضافـــة إلى مختلف النشاط المتنوع المؤدى إلى النمو المهنى والعلمى يـــأخذ صـــوراً عديدة ، وتسهم فيه السلطات المدرسية المحلية والهيئات المهنية للمعلميـــن ، وتتحمل هذه السلطات نفقاته .

والواقع أن معظم المؤلفين الأمريكييـــن عندمـــا يعرضـــون لموضـــوع التدريب أثناء الخدمة يركزون كتاباتهم فى بعض نماذج معينة مـــن النشـــاط ، تاركين ما عداها . ومع تعدد البرامج ـ بصورة تثير الدهشة ـ إلا أنه يمكـــن تقسيم ما يؤدى منها إلى الحصول على شهادات تقسيماً إجمالياً عريضاً إلـــى المجموعات التالية :

١ ـ **برامج مهنية عامة** : مشابهة إلى حد ما لتلك التى يحصل عليـــها المدرسون قبل التخرج ، ولكنها أكثر تقدما (وتشمل دراسات فـــى الأسس الفلسفية والاجتماعية للتربية وعلم النفس التعليمى) .

٢ ـ **برامج تعالج مشكلات خاصة** : حيث يتركز الاهتمام فيها حول دراسة مشكلات تعليمية معينة (مثل تعليم التلاميذ المتأخرين عقليـــاً أو الموهوبين أو المعوقين جسمياً) .

٣ ـ **برامج فى طرق التدريس** : وتتنوع طبقـــا للمـــواد الدراســـية المختلفة وفروعها .

٤ ـ **برامج علمية** : وتتناول ـ فى شيء مـــن التعمـــق والتحليـــل ـ تختلف مواد الدراسة وما طرأ عليها من تطورات .

٥ ـ البرامج التى تؤدى إلى الحصول على درجتى الماجستير أو الدكتوراه : فى كثير من الميادين التعليمية المتعددة ، مثـل : تخطيط المناهج والتوجيه التعليمى والمهنى فى المدرســة الثانويــة والإرشاد النفسى والإدارة المدرسية .

وتتفرع أى من هذه المجموعات إلى فروع تصل أعدادها إلى حد قـد لا يوجد فى دولة أخرى .

ومن الملاحظ أنه عدا البرامج التى تؤدى إلى الحصول علـى درجـات جامعية عليا ، فإن معظم ما سواها يخطط على أســاس رغبـات الدارســين وحاجة المدارس ، ومن ثم تكون تلبية لحاجات معينة ، وتخضع للمرونة فـى ضوء ظروف العمل واحتياجاته المنظورة .

ولهذا السبب فقد يتم تخطيطها طبقـا لاسـتفتاءات توجـه للمدرســين لاستطلاع الرأى حول نوع وميادين الدراسة التى يحتاجون إليها ، لئلا يفـرض البرنامج على المعلمين ، ولكى يكون فعلا نابعا من صميـم مشـاكلهم التـى يبحـثون عن حلول لها ، فيتحمسون للبرنامج ، وتحمـل مسـئوليات تنفيـذ نتائجه . وهذه الطريقة تتيح للمعلمين الإسهام الفعلـى فـى تخطيـط نمـاذج النشاط التى تتضمنها البرامج المعدة لرفع مستواهم ، وحصولهم على أنــواع الخبرات التعليمية التى يحتاجون إليها فعلا ، كما أن ممثلين لهم يشتركون فـى لجان تخطيط البرامج .

وعن طريق إسهام المعلمين فى تخطيط البرامج على أساس الأغـراض المطلوبة منها ـ هذه الأغراض التى تقوم على الاستجابة لاهتمامهم ـ فإنــه يكون من الممكن تطبيق نتائجها فى الفصول الدراسية .

وقد يطلب العاملون فى إحدى النظم المدرسية أن تقدم لهم بعض الكليات برنامجا تنظمه لهم فى مجال معين من مجالات الدراسة ، عندما يشعرون بحاجاتهم إلى المزيد من المعلومات والمساعدة .

وبعض النظم المدرسية تشكل لجانا لتخطيط البرامج مكونة من المدرسين والنظار وبعض المستشارين التربويين ، كما أن النظار والمشرفين الفنيين — من خلال مقابلاتهم للمعلمين ومناقشتهم — يستطيعون اكتشاف المشكلات ذات الاهتمامات العامة .

ولما كانت برامج التدريب أثناء الخدمة تهدف أساساً إلى مواجهة احتياجات معينة ، ونظراً لاختلاف هذه الاحتياجات فى ضوء الظروف المحلية والإقليمية المتغيرة ، فإن كثيراً من هذه البرامج ينفذ على نطاق محلى . فقد دلت معظم الدراسات التى أجرتها بعض الهيئات ، مثل رابطة التربية القومية ورابطة المعلمين فى كاليفورنيا ، على أن النظم المدرسية بوجه عام ، فى جميع الولايات ، تقدم هذه البرامج لمدرسيها مهما كان نوع هذه النظم المدرسية أو حجمها .

ولأجل هذا فإن هناك بعض البرامج التى تعالج مشكلات مدرسية معينة ، وبعضها الآخر الذى يتعرض لمشكلات النظام المدرسى كله . ففى الحالة الأولى يركز البرنامج حول المشكلات الهامة بالنسبة للمدرسين على المستوى المدرسى المحلى فتخضع الدراسة الدراسية فيه لحاجاتهم الخاصة ، وفى هذه الحالة تكون للمدرسة حرية تخطيط وتنظيم البرنامج بنفسها ، ولها أن تستعين بمختلف المصادر البشرية التى تراها ملائمة ، وفى الحالة الثانية يهتم البرنامج بالمشكلات العامة على مستوى النظام المدرسى كله ، على أساس أنه موحد الفلسفة والأغراض ، وليس مجرد وحدات منفصلة .

كما أن هناك برامج منطقية يقصد بها خدمة مدرس أكثر من نظام واحد فى منطقة معينة . وبرامج على مستوى الولاية كلها ، وهذه غالبا ما تتناول مناقشة موضوعات تدور حول السياسة التعليمية العامة فى الولاية . كذلك فقد تعقد برامج على مستوى إقليمى تضم مشتركين من أكثر من ولاية واحدة وبرامج على مستوى الدولة كلها ، ويتمثل هذا النوع من البرامج غالباً فى المؤتمرات التعليمية السنوية التى تعقدها المنظمات والروابط المهنية وما تتضمنه من حلقات المناقشة والاجتماعات .

ومن الملاحظ أن البرامج التى على المستوى القومى للدولة كلها ، قلما تؤدى فى جزء كبير منها – إلى التركيز على اهتمامات جميع المسهمين فيها. كما أن مشكلة الانتقال من اتخاذ القرارات على المستوى القومى إلى تنفيذها على المستوى المحلى ، غالبا ما تصادف بعض الصعوبات . وهذا مع الاعتراف بثراء ما يتاح لبرامج التى على المستوى القومى من المصادر العديدة ، البشرية والمادية والفنية .

وتعالج موضوعات الدراسة فى البرامج المواد الدراسية المختلفة ، فى شتى الميادين النفسية والتربوية . وبوجه عام فإن مناهج الدراسة فى برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة تتسم بأهم الخصائص الأساسية لمناهج دراستهم قبل الخدمة ، كما أن بينهما أيضا كثيرا من الفروق من حيث التنظيم والإجراء ، منها – مثلا – أن المناهج فى برامج تدريبهم أثناء الخدمة ، تتضح فيها السمات التالية :

١ – أنها تبنى وتنظم فى ضوء ما يحصل عليه المدرسون من خبرات .

٢ – عند تنفيذها يتاح للمعلم الوقت الكافى لممارسة ألوان مختلفة من النشاط التربوى داخل المدرسة .

٣ ـ يصاحبها ما يثير فى المعلمين حوافز التعلم ، مثل الزيادة فى المرتب ومنحهم مصدقات علمية ترمز إلى نموهم .

٤ ـ يقوم بتنفيذها غالبا هيئة تدريس على جانب ممتاز من الكفاية فى كثير من مجالات المعرفة والمهارات .

٥ ـ تعالج مشكلات التدريس الواقعة فى ضوء النظريات التربوية .

وهناك بعض الشروط الضرورية المطلوبة للحصول على بعض البرامج ، إذ ترى كثير من الولايات ، أن خبرة الدارسين فى أى برنامج تؤدى إلى إفادتهم منه على نحو أفضل ، حيث يكون لديهم الإلمام الكافى بمشاكل العمل وظروفه . لذلك فإن بعض برامج الدراسات العليا للمعلمين فى الولايات المتحدة تتطلب الحصول على الخبرة فى التدريس الناجح ، كشرط لازم للتقدم إليها ، على أساس أن الأشخاص الذين ليست لديهم مثل هذه الخبرة لا يكونون مستعدين للإفادة كثيرا من هذه البرامج .

وفى بعض الولايات التى تشترط قوانين إعداد المعلمين فيها عاما خامسا من الإعداد مثل ولاية نيويورك ، فإن النظام المعمول به فى هذه الولاية هو أن يعود المدرس بعد فترة من الخبرة فى التدريس إلى دراسة برنامج يقوم على أساس هذه الخبرة الواقعية ، التى قد تشعره بمدى حاجاته ، وتحدد اتجاه هذه الحاجات . فكثيرا ما يعطى للطالب فى إحدى كليات التربية ، ما لا يتمثله تماماً من الحقائق النظرية ، أما عندما تعطى له هذه الحقائق بعد أن يكون قد واجه المشكلات الواقعية للتدريس أثناء ممارسة العمل فى الفصول ، فإنها ستكون لديه ذات مفهوم ملموس .

وعلى هذا الأساس يرى بعض المربين أن أربع سنوات من الإعـــداد ، ثم فترة من ممارسة التدريس لاكتساب خبرات فيه ، ثم عامـــا خامســـا مـــن الإعداد ، أفضل بكثير من خمس سنوات متتالية .

ومعظم برامج التدريب فى أثناء الخدمة تفيد من مختلـــف الكفايـــات ، حيث يسهم فيها إسهاماً فعالاً أساتذة كليات التربية ومعاهدهـــا ، والمشـــرفون الفنيون ، وموظفو الإدارات التعليمية فى مختلف المجالات الفنية ، وكذا بعض الأخصائيين فى ميادين الدراسة المختلفة .

ولما كانت كليات التربية ليست وحدها هى المسئولة عن برامج تدريـــب المعلمين فى أثناء الخدمة ، بل تسهم فى ذلك كثير من المؤسسات والكليـــات ، فإن أساتذة هذه الكليات يشتركون كذلك فـــى تخطيـــط الـــبرامج ومحـــاضرة الدارسين فيها .

ويلاحظ أن البرامج ـ خاصة الصيفية منها ـ بالإضافة إلى أنها تـــزود الدارسين بالفرص الكثيرة للنمو ، فهى أيضاً غالبا ما تهتم بالنشاط الـــترويحى والاجتماعى . فإلى جانب المحاضرات وأنواع النشاط العلمى والمهنى ، تضـــم البرامج كذلك حفلات موسيقية وتمثيليات ورحلات للنزهة وألوانا مختلفة مـــن الترويح ، تخلق جواً من الصداقة وزيادة التعارف . وكثـــير مـــن المدرســـين يجمعون بين حضور البرامج وأنواع أخرى مـــن الخـــبرات ، مثـــل الســـياحة وزيادة المصايف مثلا ، حيث يمكنهم حضور الدورات فى مراكز قريبة الموقـــع من أحد الشواطئ أو الجبال . وقد يذهب بعضهم إلى مراكز دراسية فى مناطق لم يزرها من قبل ، رغبة فى معرفة الجديدة عنها ، وبهذا يشكل هذا الجـــانب الترويحى حافزاً على حضورها .

أما عن تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة فى الولايات المتحدة الأمريكية فمن الملاحظ أن السلطات التعليمية تهتم بتقويم البرامج التدريبية اهتمامً لا يقل عن تقريم الدارسين ، وذلك لمعرفة مدى ما حققته البرامج من أهداف ، ومدى حاجتها إلى التجديد والتطوير ، وتضع ذلك فى اعتبارها منذ التخطيط لأى برنامج لجعل تقويمه جزءا مكملا له ، بل إن هذه الأجهزة تستعين بتقويم المعلمين · ما أفادوه من أى برنامج عند تخطيط البرنامج المقبلة واختبار موضوعات الدراسة فيها .

ومن الملاحظ أن التقويم بوجه عام يوجه إليه كثير من النقد والمآخذ التى من أهمها الذاتية ، وعدم وضع مستويات متفق عليها تماماً للتدريس الجيد . فمن الصعوبات التى تواجه تقويم الدارسين أن التدريب أثناء الخدمة يتوقع منه أن يؤدى إلى نوع من التغيير فى اتجاهات المشتركين فيه ، وهذا التغيير ينعكس على عملهم كجماعة لا كأفراد . وليس من السهل تقدير مدى ما حدث من تغيير ، كما أنه ليس من السهل تحديد من يقرر هذا التغيير ، حيث قد يشترك فى تقرير ذلك أكثر من شخص ، ولعل من أهمهم المعلم نفسه ، فى استخدامه لوسائل تقويم الذات . وقد يتحسن مستوى المعلم كفرد ، نتيجة لحصوله على برنامج معين دون أن يظهر أثر هذا التحسن لظروف وقوى داخل النظام المدرسى لا تساعد على ذلك .

وغالبا ما يشترك فى تقويم المعلم عقب برنامج معين أكثر من فرد كمديرى المدارس والمشرفين الفنيين ، وأساتذة كليات التربية .. وخاصة المشتركين منهم فى تقديم البرنامج ــ بل الآباء أحيانا ، عندما يقررون مدى تقدم أبنائهم ، وبهذا يتسم التقويم بالشمول والاستمرار .

ولما كان تقويم الدارسين غالبا ما يرتبط بنوع من التهديد ــ طالما انــه يصحبه الحكم على مدى كفايتهم ــ فكثيرا ما يقترن من جانبهم ببعض نمــاذج من السلوك الدفاعى أو الهروبى الذى قد يقلل من دقة نتائجــه ، لذلــك فــإن بعض الأجهزة المدرسية لا تقتصر على استخدام الطرق التقليدية المعروفــة ، بل تنجز جانبا كبيرا منه بالطرق المباشرة التــى تســتخدم خــلال انعــقاد البرنامج ، كالمناقشة ، وتقديم الأبحاث العلمية ، والإسهام فى أنواع النشــاط المهنى المصاحب للبرنامج وإيجابية الدارس ، وملء البطاقات الخاصة بتحديـد درجات التقدم ، وملاحظة سلوك الدارس ى أثناء الدورة ، وذلك إلــى جــانب استخدام الطرق الملاحقة للبرنامج ، ومن بينها تلك التى تستخدم بعد نهايتــها مباشرة ، كالامتحانات ، والمقابلات الشخصية ، أو بعد مــرور فــترة زمنيــة مناسبة من انتهائها ، مثل التقويم الميدانى أثناء ممارسة العمل .

وكثيرا ما يتاح المجال أمام الدارسين لتقويم أنفســهم بأنفســهم عــن طريق الاستفتاءات التى توضح ما حصلوا عليه من خــبرات يشــعرون أنــها أثرت فى تحسين مستواهم المهنى . وهذا الاتجاه من التقويــم الذاتــى يلقــى المزيد من تشجيع الهيئات التعليمية المختلفة ، على أساس أنــه يــهدف فــى نفس الوقت إلى تطوير البرامج ، من خلال معرفة مدى ملاءمــة الإجــراءات التى اتبعت لرفع مستوى المعلمين ، كما يهدف إلى دفع المعلم إلى البحث عــن نواحى قصوره ، وتشخيص الصعوبات التى تواجهه ، وتبين أفضــل الطــرق لرفع مستواه . وهذا هو مفهوم التقويم Evaluation الذى يختلف عن مجرد القياس Measurement ويلى الاستفتاءات فى هذا المجال كتابــة التقــارير التى يقدمها الدارسون ، والإجابة بعلامة " لا " أو " نعم " على مجموعات مــن الأسئلة تشير إلى درجة التقدم ، وملء بيانات ما يعرف بقوائم التــدرج فــى

الأداء المهنى للمعلمين ، وغالبا ما تكون هناك قوائم تملأ قبل الحصول على البرنامج ، وأخرى تملأ بعد فترة من الحصول عليه ، لإمكان المقارنة بين الحالتين . كما تشجع كثير من السلطات التعليمية المحلية مدرسيها على استخدام أجهزة التسجيل الصوتى كوسيلة هامة للتقويم الذاتى ، خاصة عقب حصولهم على برامج لتدريس اللغات الأجنبية ، حيث تعيد هذه الأجهزة أداء المعلم ، ويمكن تحليل هذا الأداء لمعرفة مدى تقدمه ، والوقوف لتصويبها . وفى هذا المجال أيضا قد تتم الاستعانة بالأساتذة المشرفين على تقديم البرنامج للتقويم والتوجيه فى نفس الوقت .

٢ ـ النموذج الإنجليزى :

تتعاون جهود كثير من الهيئات المختلفة فى إنجلترا فى الوقت الحاضر فى رفع المستويات العلمية والمهنية للمعلمين ، على أساس أن ذلك مسئولية مشتركة تسهم فيها كل من رابطتهم المهنية ، ووزارة التعليم والسلطات التعليمية المحلية ، ومعاهد التربية بالجامعات ، وكليات المعلمين وبعض الكليات الجامعية الأخرى ، وذلك بقصد تقديم برامج تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة تساهم فى زيادة كفاءة المعلمين والارتقاء بمستوى التعليم بصفة عامة.

(أ) *مؤسسات تدريب العاملين أثناء الخدمة :*

أولى هذه المؤسسات هى وزارة التعليم (وهى السلطة المركزية) التى يقع على كاهلها طبقا لقانون التعليم لعام ١٩٤٤ مسئولية تقديم التسهيلات الكافية لإعداد المعلمين للخدمة فى المدارس التى تعولها السلطات التعليمية

المحلية ، كذلك مسئولية العمل على رفع مستوياتهم فى أثناء الخدمة ، وذلك من خلال اتصالها بمختلف الهيئات المهتمة بالتعليم فى البلاد .

ومن ناحية أخرى لما كان تنظيم المدارس الحكومية وإرادتها وتمويلها من المسئوليات المشتركة بين الحكومة القومية ممثلة فى وزارة التعليم والحكومة المحلية ممثلة فى السلطات التعليمية المحلية ، فإن من حق وزير التعليم التأكد من توفير الخدمات التعليمية من حيث الكم والنوع ، كما أن من مسئولياته تزويد المؤسسات التعليمية بهيئات تدريس على جانب طيب من التأهيل والكفاية المهنية والعددية ، وأن تكون هذه المؤسسات فى وضع ملائم من حيث إدارتها ومبانيها ومعداتها ، ومن أجل هذا تعين الوزارة مفتشيها الذين يعملون فى مختلف السلطات التعليمية المحلية .

ومن أجل هذا أيضا فإن جميع السلطات المحلية عليها مسئولية مساعدة مدرسيها على النمو العلمى والمهنى فى أثناء الخدمة ، وهذه المسئولية يرجع تاريخها إلى عام ١٩٤٤ حيث صدر قانون التعليم الحالى فى إنجلترا فحدد هذه المسئولية .

ووزارة التعليم تعلن فى وضوح أنها وإن كانت تضع السياسة القومية للتعليم فإنها لا تدير أية مدارس ولا تستخدم مدرسيها ، بل من خلال العلاقة المتبادلة بينها والسلطات التعليمية المحلية تترك لهذه السلطات أكبر قدر من حرية التصرف ، كما تمنح مديرى المدارس السلطة الكاملة والمسئولية فيما يتعلق بمدارسهم ، وتقترح عليهم أنه من المرغوب فيه تعاونهم الوثيق مع هيئات التدريس وتزويدهم بفرص النمو المختلفة .

أما عن دور معاهد التربية بالجامعات فى إنجلترا فمن الملاحظ أن الجامعات تختلف فيما يتعلق بتنظيمات برامج التدريب فى أثناء الخدمة . فمع

أن الدور الأساسى لأقسام التربية فى الجامعات هو إعداد خريجيها للتدريس ، إلا أن هذه الأقسام بوجه عام تقدم بعض البرامج التدريبية فى أثناء الخدمة . وغالبا ما تقدم هذه البرامج عن طريق معاهد التربية التابعة للجامعات ، ومن ثم فإن معظم المعاهد تعنى ببرامج التدريب أثناء الخدمة ، حيث يكون فى معظم معاهد التربية أستاذ بكل منها ، مختص بالإشراف على مثل هذه البرامج وتنظيمها وتقديم العون للدارسين فيها .

كذلك فإن من بين الوظائف الأساسية لمعاهد التربية ، تنسيق عملية تدريب المعلمين فى المنطقة والإشراف عليه وإيجاد نوع من التكامل بين مؤسساته ، ومن ثم فهى مسئولة عن استمرار تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة فى منطقتها .

والواقع أن تقرير ماكنير الذى نشر عام ١٩٤٤ خطأ الخطوة التقدمية الحاسمة عندما أوصى بإنشاء الهيئات المنطقية لإعداد المعلمين التى تتضمن تجميع الإمكانيات والتسهيلات الخاصة بإعداد المعلمين (والممثلة فى الجامعات وكليات المعلمين والسلطات التعليمية المحلية) فى مركز لإعداد المعلمين تديره الجامعة ويكون من بين وظائفه - إلى جانب الإشراف على برامج الإعداد وتطويرها - تزويد المعلمين الذين هم فى الخدمة بغرض النمو والتطوير وتشجيع الأبحاث التربوية . وهكذا صارت الجامعة هى المركز الأساسى الدائم لإعداد المعلمين ورفع مستواهم .

وقد قويت الروابط بين كليات المعلمين والجامعات بعد إنشاء هذه المعاهد التى تقدم مختلف الخدمات المهنية للمعلمين بقصد مساعدتهم على النمو ، مثل تقديم البرامج بأنواعها ، ونشر نتائج الأبحاث ، وإصدار المجلات والمطبوعات ، وعقد المؤتمرات ، وتسهيل الخدمات المكتبية ، وتقديم

الاستشارات العلمية والمهنية للمعلمين ، بالإضافة إلى إقامة علاقــات علميــة مع الهيئات والأفراد والمهتمين بالنشاط التعليمى داخل البلاد وخارجها .

ويمكن تبين نماذج من هذه الخدمات فى ضوء تلك التى يقدمها معـــهد التربية فى جامعة لندن ، كمركز مهنى للأبحاث التربوية وخدمة المعلمين فــى المنطقة ، حيث يضم مجموعة من الإمكانيات البشرية والمادية التى تشمل :

١ ــ قاعات المحاضرات .

٢ ــ قاعات للمداولات والاستشارات العلمية للمدرسين العاملين .

٣ ــ قاعة عامة .

٤ ــ حجرة للإعلام مزودة ببيانات مفصلة عن التسهيلات الممكنة لحصــول من يرغب من المعلمين على مزيد من الدراسة ، وذلــك فــى منطقــة المعهد .

وتكون هيئة العاملين فى هذا المركز المهنى للمعلمين من :

(أ) مستشار للمعلمين .

(ب) عضو مختص بمشكلات البحث التربوى .

(ج) عضو مختص بمشكلات المدرسة الثانوية .

(د) عضو مسئول عن الإدارة التعليمية ومشكلاتها .

(ه) عضو مسئول عن تسجيل المعلمين الراغبين فى الإفادة من خدماتــــه ، وما يحتاجه المركز من الأعمال الكتابية .

ويساعد كل عضو من هؤلاء عدد من الموظفين المتخصصيــن بحيـث يعد هو بمثابة المسئول الأول عن العمل فى قسمه .

ويستطيع أى معلم فى المنطقة أن يتصل بأحد أعضـــاء هــذه الهيئــة وموظفيها وخاصة المختصين بالنواحى العلمية منهم ، عن طريق خطـــاب ،

أو بواسطة مقابلة شخصية . وفى المعهد أيضا لجنة يطلق عليـــها " لجنـــة تقديم التسهيلات للمدرسين العاملين " . كما يمثل فى هـــذا المركـــز أيضـــا أعضاء عن السلطة التعليمية المحلية ، وعن المعهد ، وعن المدرسين فـــى المنطقة .

ومن التسهيلات المكتبية التى تقدمها مكتبات معاهد التربية للمعلميـــن الإعارة عن طريق البريد ، لمن يسكن منهم بعيداً عن مقر المركـــز ، كمـــا تجـــيب عن الاستفسارات التربوية بالبريد أو التليفون ، وهذا هو ما تفعلـــه ـ مثلا ـ مكتبة معهد التربية فى جامعة برمنجهام .

كذلك فإن معظم أقسام التربية فى الجامعات البريطانية يتزايد اهتمامـــها بقيمة المناقشات المنظمة فى جماعات صغيرة ، كما تهتم أيضا بالاستشـــارات المهنية ، ومن ثم فهى مزودة بهيئة كافية من المستشارين حيث يكون لكـــل واحد منهم مسئولية خاصة عن مجموعة من الدارسين .

وبعض الجامعات تختص عدداً من الأساتذة للعمل فى البرامج المتقدمـــة والدراسات العليا بوجه عام .

ونظرا للصلة الوثيقة بين الوزارة ومعاهد التربية فى كـــل مـــا يتعلـــق بتربية المعلمين قبل وفى أثناء الخدمة ، وذلك من خلال حضـــور ممثليـــها اجتماعات مؤتمر مديرى معاهد التربية ، ومن خلال ما تقدمه معاهد التربيـــة من برامج يوافق عليها الوزير ، ثم تأخذ المعاهد علـــى عاتقـــها مســـئولية إعداد هذه البرامج والإشراف عليها ، ثم من خـــلال مـــا يقدمـــه المجلـــس الاستشارى القومى لإعداد المعلمين من مقترحاته لمعاهد التربيـــة ، وكذلـــك من خلال علاقتها بالسلطات التعليمية المحلية ، فإن الوزارة لهذا كلـــه تعـــد

عاملا مشتركا للتنسيق بين مختلف الوسائل والبرامج التى تهدف إلى رفـــع مستوى المعلمين .

على أن الوزارة ــ بطبيعة علاقتها بمعاهد التربيـــة ــ ليـس لــها أن تصدر الأوامر المتعلقة ببرامج الدراسة ومحتواها العمى ، فتلـــك مســئولية الجامعات ، وإن كان لها الإشراف على النواحى التنظيمية بقصـــد التنســيق بين البرامج المختلفة .

ومن ناحية أخرى تقع الروابط المهنية للمعلمين ــ كـــأحد أهدافــها ــ مسئولية رفع المستويات المهنيــة لأعضائــها ، وتشــجيع الوصــول إلــى مستويات أعلى ، وهذا إلى جانب مسئوليتها عن المعلم منذ اختياره لدخـــول كليات ومعاهد التربية حتى تخرجه فيها . ودائما ما تقرر مختلــف الروابــط المهنية أن المســتويات إنما ترفع عن طريق التعاون بين أعضـــاء المهنـــة ككل ، مع اعتراف كل عضو بأن عليه أن يسهم إسهاما فعالا فى رفع هـــذه المستويات .

وعلى الرغم من أن منظمات المعلمين متشعبة تشعبا واسع النطاق مــن حيث أنواع المدارس التى يدرسون بها ، أو مواد تدريسهم ، بــل إن هنـــاك منظمات للمعلمات على حدة ، وروابط تابعة لبعض الأحزاب السياسية ، مثـل حزب العمال أو حزب المحافظين ، وعلى الرغم من تنوعها هذا ، فإنها فـــى جملتها تسهم فى رفع مستوياتهم ، لى جانب المؤسسات الحكومية والمعـاهد التعليمية المختلفة ، وإن كان بعضها ــ مع ذلك ــ يقوم بدور محدد . ومـــع أن أغراض هذه التنظيمات قد تختلف أحيانا عن أغراض بعضــها الآخــر إلا أنها كلها تتفق فى أهداف أساسية تعمل على تحقيقــها ، منــها ــ مثــلا ــ تدعيم النظام التعليمى للدولة ، وتحسين أحوال المعلميــن ورفــع مســتوى

كفايتهم المهنية ، والإسراع بمهنة التدريس لتلحق بمركز غيرها من المهن الأخرى .

ولعل أكثر الروابط المهنية للمعلمين ، تأثيرا وقوة ، الاتحاد القومي للمعلمين الذى يضم إلى عضويته ما يزيد عن ٢٣٧ ألف عضو ، منهم نحو ٢٠٢ ألف عضو فى الخدمة ، وهم يمثلون نحو ٧٥% من مجموع قوة العاملين بالتدريس ، كما يضم أعضاء من مختلف المراحل التعليمية :

الابتدائية . والثانوية . ومعاهد التعليم العالى ، وهو مقسم إلى ٧٤٠ رابطة محلية ، وأربعين رابطة على مستوى الأقاليم والمقاطعات المختلفة فى الدولة وقد منحته وزارة التعليم سلطة تعيين ممثلين له فى اللجان الوزارية الاستشارية المختلفة .

وتنظم روابطه المحلية والإقليمية اجتماعات لأعضائها باستمرار ، كما تنظم لهم برامج تجديدية ، ومؤتمرات تربوية ، خططت كلها بقصد رفع مستوى الأعضاء علمياً ومهنيا ـ وهو يصدر عدة مطبوعات مهنية ، بالإضافة إلى صحيفته الأسبوعية ، وذلك بهدف التعبير عن الآراء المهنية ، والعمل على تحسين الظروف التعليمية عامة ، كما يضم الاتحاد عددا كبيرا من اللجان الاستشارية للمعلمين . والغرض من هذه اللجان الاستشارية هو أن تقدم كل لجنة بعض الخدمات المهنية للمعلمين فى مختلف المراحل التعليمية بالتعليم العام ، ولكل منها اجتماعات دورية ، وتصدر تقريراً سنوياً يتضمن عرضاً للموضوعات التى عالجتها هذا بالإضافة إلى ما تصدره كل لجنة من كتب وكتيبات ، أو مطبوعات أخرى فى ميدان اختصاصها ، كما تناقش بعض الموضوعات المتصلة بها .

وتعد مكتبة الاتحاد ، وكذلك مكتب الإعلام التابع له ، من أهم المصادر الحيوية لتقديم العون المهنى للأعضاء ، حيث ترسل المكتبة كتبها لمن يطلبها من الأعضاء الذين لا يتيسر لهم الاطلاع الشخصى بها ، كما أن أى عضو يستطيع الاتصال بمكتب الإعلام بالاتحاد لتزويده بأى موضوع يبحثه ، حيث يكون هذا المكتب بمثابة موجه له .

كما أن روابط المعلمين فى إنجلترا – على اختلاف أنواعها – تعمل بشتى الطرق على خفض عدد الذين يحملون شهادات أقل من المستوى المطلوب وزيادة عدد المؤهلين تأهيلا كاملا ، مع تحسين مستوى هذه المؤهلات .

فقد طلب الاتحاد القومى للمعلمين من الوزير أن يحذف من اللوائح المدرسية الفقرة التى تسمح باستخدام المدرسين غير المؤهلين . كما يطالب بذلك أيضا مختلف الروابط حيث احتجت اللجنة الرباعية المشتركة للروابط الأربع للمدارس الثانوية على إعلان بعض السلطات التعليمية المحلية عن طلب مدرسين غير مؤهلين لشغل وظائف التدريس الحالية .

وهناك هيئات أخرى تسهم فى مجال رفع مستوى المعلم ، ومن هذا القبيل البرامج التى تقدمها كليات اللغات والتجارة لمدرسى اللغة الروسية ، حيث تنظم برامج لمدرسى اللغات الحديثة الراغبين فى تدريس اللغة الروسية بقصد إعدادهم لتدريسها ، وقد نظمها لهم – بناء على دعوة وزير التعليم – مجلس مقاطعة لندن ، وذلك فى كلية هلبورن للقانون واللغات والتجارة .

وهكذا يمكن القول بأن مسئولية تدريب المعلمين أثناء الخدمة فى إنجلترا إنما هى مسئولية مشتركة تسهم فيها الوزارة والجامعات ونعاهد

التربية ، وكليات المعلمين ، وللسلطات التعليمية المحلية ، ومنظمات المعلمين . وبعض الهيئات الأخرى . كما أنها مسئولية المعلم نفسه كفرد ، على أساس أنها مسئولية مهيأة يلتزم بها بمقتضى انتمائه إليها ، وذلك لتحسين مستوى أداء عمله المهنى .

ويعيننا أن نؤكد بعد ذلك اهتمام السلطات التعليمية المختلفة والمنظمات المهنية وغيرها ... بتزويد المعلمين بمختلف الحوافز والتسهيلات التى تتيح لهم الحصول على فرصة حضور برامج تدريبية لهم أثناء الخدمة . فقد اقترح تقرير ماكنير أن تتاح فرصة النمو المهنى للمعلمين ، وذلك بمنحهم إجازات يحددون فيها معلوماتهم عن طريق قيامهم بأبحاث ودراسات ، على أن يحصلوا فى أثناء هذه الإجازات على مرتباتهم كاملة ، وذلك بعد قضاء مدة مستمرة فى التدريس لا تقل عن خمس سنوات ، وعلى أن يصرح بها للمعلم عندما يقدم اقتراحات ملائمة لأسباب وكيفية استخدامها .

وأوصى بتقديم عدد من المنح الدراسية من وقت لآخر ، لتمكين ذوى القدرة من المعلمين من التفرغ عاما أو عامين لدراسة بعض النواحى التربوية ، سواء كانت هذه الدراسة فى داخل البلاد ، أو خارجها ، على أن يتم اختيار المعلمين المتفوقين لهذا الغرض عن طريق لجنة يتم تأليفها لاختيار الدارسين الذين يمكن أن يحصلوا على هذه المنح .

ونتيجة لهذه التوصيات التى تضمنها التقرير فإن المعلمين الموظفين لدى السلطات التعليمية المحلية يستطيعون الحصول على منح دراسية تمكنهم من حضور البرامج المتقدمة ذات العام ، وذلك عند موافقة الوزارة على اختيارهم لهذه الدراسة ، بشرط ألا يكون لهم أقل من خمس سنوات من

الخبرة فى التدريس وهذه المنح تمثل حصولهم على إجازة دراسية بمرتب كامل .

وهذه المنح تسهم فيها الوزارة ، والسلطات التعليمية المحلية ، ومثال ذلك الإعانات المالية التى تقدم للدارسين فى البرامج التى تعقد خارج البلاد ، كبرنامج اللغة الفرنسية التى تعقد فى باريس .

وعندما تدفع السلطات التعليمية المحلية مرتبات معلميها الذين توافق على تفرغهم للبرامج المتقدمة ذات العام ، والتى تنظمها معاهد التربية ، فإن مصاريف الدراسة تدفعها الوزارة . وبذلك تسهم كل من الوزارة والسلطات التعليمية المحلية فى تقديم العون للمدرسين .

ومن الملاحظ أن نظام المنح وإن كان يتيح للمعلمين فرص التفرغ للدراسة ، إلا أنه فى نفس الوقت يقيد التوسع فى البرامج ، وخاصة فيما يتعلق بالبرامج الطويلة .

وعلى الرغم من الصعوبات التى تواجهها السلطات التعليمية المحلية إزاء تزويد مدرسيها بالعدد الكافى من المعلمين ، إلا أنها تحاول الاستجابة لكثيرين ممن يطلبون الإعانة المالية من المدرسين العاملين فى مدارسها ، لتمكينهم من الحصول على مزيد من الدراسة ، وإن كان ذلك يتوقف على ظروف العمل فى المدارس من عام لآخر . وتتوسع السلطات التعليمية المحلية فى هذا الاتجاه الذى يتزايد عاماً بعد عام حيث تدفع للمعلمين مرتباتهم كاملة عند حضورهم برامج دراسية مدتها عام ، أو برامج مدتها فصل دراسى واحد .

ومن الحوافز أيضاً أنه عند إتمام هذه البرامج ، سواء كانت تكميلية لمدة عام ، أو دراسات عليا خاصة ، يمنح للمعلم حق اعتبار مدة البرامج فترة من الدراسة المعتمدة ، ومن ثم فيمكن أن يترتب عليها الآثار المعمول بها بخصوص لوائح زيادة المرتب ونقله من درجة إلى درجة أعلى فى سلم المرتبات .

بالإضافة إلى ذلك فإن فترة انقطاعه عن التدريس أثناء حضور هذه البرامج تعد بمثابة مواصلة اشتغاله بالتدريس فعلاً ، فيما يتعلق بعدد سنوات خدمته ، وعلاقتها برفع المرتب .

ويذكر البعض أن هذه الزيادة لا ينص عليها صراحة فى جداول المرتبات ، حيث لا تشمل الجداول علاوات تمنح للمعلمين عند حصولهم على برامج إضافية ، كما هو متبع فى الولايات المتحدة ، وإن كان ينظر إليها بعين الاعتبار .

كما يذكر أحد المربين أن بعض المعلمين يحصلون على زيادة طفيفة فى مرتباتهم ، نتيجة لحضورهم مثل هذه البرامج ، وإن كان ذلك – بوجه عام – ليس مترتباً على حصولهم عليها بالضرورة ، إلا أن حضورهم للبرامج أمر يمكن أن يتيح لهم زيادة فى المرتب .

ولئن كانت هذه البرامج لا تعد من الناحية الرسمية طريقاً موصلاً – بالضرورة – إلى الترقية ، إلا أنها – ولاشك – مما يساعد على ذلك ، حيث أن لجان الاختيار للترقية تضع ملاحظات عنها فى سجلات المرشحين . ذلك أن المعلم الذى تلتقى برنامجاً من الدراسات المهنية التوسعية ، غالباً ما يكون أكثر ملائمة لوظيفة ذات مسئوليات أكثر ، من معلم لم يحصل على مثل هذا البرنامج .

(ب) برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة :

هناك العديد من أنواع البرامج التى تقدم للمعلمين للتدريب أثناء الخدمة فى إنجلترا ، وتشمل :

البرامج القصيرة :

وتنظمها معاهد التربية ، أو السلطات التعليمية المحلية ، أو منظمات المعلمين ، مثل الاتحاد القومى للمعلمين . وهذه البرامج تختلف فى طولها ومداها من محاضرة واحدة ، إلى تلك التى تظل لأسبوع أو أسبوعين ، وبعضها يأخذ صورة الاجتماعات المسائية الأسبوعية التى تمتد لعدة شهور وربما لعام كامل .

وهى عادة تعالج الموضوعات التى تشغل اهتمامات المعلمين ، والمشتغلين بالمهنة عامة فى وقت من الأوقات ، وتنظم باستمرار فى مراكز دراسية ملائمة للدارسين لتمكين المعلمين من الاتصال المباشر والمعرفة الوثيقة بأخر التطورات فى النظرية التربوية وتطبيقاتها .

ومعظم هذه البرامج القصيرة هى فى الواقع برمج تجديدية ، وغالباً ما لا تأخذ صورة ثابتة محددة بل هى متطورة ، وتختلف بوجه عام باختلاف المناطق ، وتقدم طبقاً للحاجات المتجددة ، ولذلك فهى غالباً ما تكون استجابة لمقترحات المفتشين ، بناء على ملاحظاتهم من خلال اتصالهم المباشر بالمعلمين فى أثناء العام الدراسى . ومن أجل هذا فهى تخطط نتيجة للتشاور النفس ، وتهدف إلى توفير فئة ممتازة من المعلمين المتخصصين فى مجالات متنوعة ، أو إعدادهم لوظائف أكثر مسئولية ، أو للعمل

كمستشارين لدى السلطات التعليمية المحلية ، أو لشغل وظائف التوجيه التعليمى فى المدارس الثانوية .

وهذه البرامج تقدمها الجامعات ومعاهد التربية ، أو إحدى كليات المعلمين ، ويمنح الحاصلون عليها دبلومات عليا متخصصة فى مختلف الميادين النفسية والتربوية ، حيث تصل هذه الدبلومات إلى نحو ٢٥ دبلوماً عالياً فى مختلف الفروع والتخصصات التى من بينها :

التوجيه التعليمى فى المدارس الثانوية ، علم النفس الاجتماعى ، علم النفس التجريبى وتطبيقاته التعليمية ، سيكولوجية الطفولة ن التعليم الابتدائى ، التعليم الثانوى ، سيكولوجية النمو ، التربية الصحية ، المناهج ، التربية الرياضية ، التربية الدينية (لتدريسها للأطفال والشباب على السواء) ، التعليم الريفى . الخ .

وهذه الدبلومات منها ما هو خاص بمدارس التعليم الثانوى ، ومنها ما هو خاص بمن عملوا فى ميدان التدريس بالمدارس الابتدائية ، مع اشتراط الخبرة لمدة خمس سنوات ، على أن يكون جزء منها مع الأطفال الذين تقل أعمارهم عن ١١ عاماً . فهى متاحة للقائمين بالمدارس بالفعل فى نوع معين من التعليم ، أو من يرغبون فى التدريس به .

كما أنها متاحة أيضاً للذين يعملون كمستشارين لدى السلطات التعليمية المحلية ، وبعض هذه الدبلومات يشترط فى القبول بها أن يكون الدارس جامعياً (كما فى دبلوم المناهج بمعهد التربية بجامعة ليدز) وبعضها خاص بالمعلمات فقط ، كما أن بعضها خاص بالمعلمين (مثل دبلوم التربية الرياضية الذى تقدمه جامعة ليدز أيضاً) . وتشترط جامعة ليدز للقبول بهذا

الدبلوم أن يكون تخصص الدارس فى التربية الرياضيـــة ، بقصـــد تزويـــده بغرض دراستها على مستوى عال ، لتدريســـها لمختلـــف التلاميـــذ ، مـــع الاهتمام بوجه خاص بالتلاميذ الذين تصل أعمارهم إلى ١٨ عاماً ، كمـــا أن بعض هذه الدبلومات متاح للجامعيين وغير الجامعيين حيث يقدم كـــل مـــن معهد التربية فى جامعة بريستول ، ومعهد التربية فى جامعـــة برمنجـــهام ، دبلوماً فى التربية يمكن الحصول عليه فى عام واحد من الدراسة التى يتفرغ لها الدارسون ، أو فى ثلاثة أعوام من الدراسة لبعض الوقت . ففى جامعـــة بريستول يتم حصول الدارسين لبعض الوقت على الدبلـــوم ، وذلـــك علـــى مرحلتين : الأولى الامتحان التحريرى فى المواد التى درست ، والثانية هـــى التقدم ببحث بعد الانتهاء من المرحلة الأولى ، يناقش فيه الدارسون .

كما يقدم معهد التربية فى جامعة ليشستر Leicester عدة برامج مـــدة كل منها ثلاث سنوات من الدراسة لبعض الوقت ن وتؤدى إلـــى الحصـــول على دبلومات عليا متخصصة ، مثل : الدبلوم فى الرياضيات ، أو العلـــوم أو اللغة، حيث يحضر الدارسون مساء يومين فى الأسبوع خلال فترة الدراسة . وتهدف هذه البرامج إلى تزويد الدارسين بقدر ملائم من الكفاية فـــى هـــذه المواد ، سواء الجانب العلمى منها أو المهنى .

أما معهد التربية فى جامعة ليفربول فإنه يقدم برامج مماثلة للحصـــول أيضاً على دبلومات فى التربية ، بعضها لمدة عام يتفرغ فيـــه الدارســـون ، وتعطى نفس هذه البرامج فى عامين لبعض الوقت ، بحيث يتفرغ الدارســـون خلال الفصل الدراسى الثانى من العام الثانى ، أما خلال الفصـــول الدراســـية الأخرى ، فإنهم يحضرون مساء مرتين فى الأسبوع . وبذلك يستغرق هـــذا البرنامج خمسة فصول دراسية لبعض الوقت ثم فصلاً دراسياً لكل الوقت .

ويقرر أحد رجال التربية أنه بالإضافة إلى أن البرامج التى لا يتفرغ لها الدارسون تفرغاً كاملاً وتستمر ثلاث سنوات أو سنتين ، تجذب إليها عدداً أكبر من الدارسين ، فإن الصلة فيها بين النظرية والتطبيق يمكن أن تكون أقرب منها عما هو الحال بالنسبة لبرامج العام الواحد ذات التفرغ الكامل . ومع ذلك فالنوعان متعادلان فى النهاية من حيث المحتوى العلمى .

والدراسة فى هذه الدبلومات يضمها إطار عام تشترك فى ملامحه العريضة وتبادل وجهات النظر بين السلطات التعليمية المحلية من جهة ، وكليات المعلمين ومنظماتهم المهنية فى المنطقة من جهة أخرى .

وهناك عدة برامج قصيرة تنظمها معاهد التربية وأقسامها بالجامعات ، وكذلك كليات المعلمين ، خلال عطلات عيد رأس السنة الميلادية والكريسماس وعيد القيامة ، ويطلق عليها برامج الإجازات .

كما قدمت برامج تجديدية قصيرة للمدرسات العائدات للتدريس ، بعد اعتزاله لفترة ، نتيجة لإحدى توصيات لجنسه ما كثير من جهة وللعجز فى عدد المدرسين من جهة أخرى ، نظمت حملة لاجتذاب المدرسات المؤهلات اللاتى اعتزلن الخدمة بعد الزواج لممارسة التدريس مرة أخرى . ولما كانت مدة ترك بعضهن للتدريس قد بلغت عدة سنوات ، فقد أعدت لهن برامج تجديدية لاستعادة معلوماتهن ، وجعلها مسايرة لأحدث التطورات فى ميدان التربية ، وبعدها يمكن لهن أن يستأنفن عملهن فى المدارس .

وكان من العوامل التى سهلت اجتذابهن منحن حرية العمل لبعض الوقت (بجداول مخفضة) وتنظيم اليوم المدرسى تنظيماً يسمح بذلك مراعاة لمسئولياتهن المنزلية . وقد نظمت بعض معاهد التربية لهن برامج

يحضرها من يعزمن على العودة إلى التدريس ، وبرامج لمن عدن حديثاً إلى التدريس بالفعل ، وبعض هذه البرامج لمدرسات الابتدائى ، وبعضها لمدرسات الثانوى .

وهناك برامج قصيرة تعد للمدرسين الذين ينقلون من العمل بالتعليم الابتدائى إلى الدائرى ، ومثال ذلك ما قدمه معهد التربية فى جامعة بريستول من برامج لهذا الغرض منذ صيف عام ١٩٦٤ .

وبعض البرامج القصيرة تعد خارج إنجلترا نفسها ، حيث تم تنفيذ بعضها فى دول أخرى مثل : فرنسا ، وألمانيا ، وإيطاليا ، وأسبانيا ، والنرويج ، وخاصة ما كان متصلاً منها باللغات الأجنبية ، أو الدراسات التاريخية أو الجغرافية ، وقد عقدت بعض البرامج لمدرسى العلوم فى السويد ولمدرسى الكيمياء فى فرنسا .

ومن أمثلة ذلك أيضاً تلك البرامج القصيرة التى تم تنفيذها فى عامى ١٩٦٣ ، ١٩٦٤ فى كل من روسيا ، وأمريكا ، وكندا ، وبولندا ، للوقوف على النظم التعليمية فى كل منها ، وقد استغرق كل برنامج ما بين أسبوعين إلى ثلاثة أسابيع .

ويتحمل الدارسون فى هذه البرامج التى تنفذ خارج إنجلترا نفقات السفر والإقامة ، ويمكن أن يحصلوا على إعانات من السلطات التعليمية المحلية لهذا الغرض .

وبذلك فإن البرامج القصيرة بوجه عام لا يدفع الدارسون فيها مصاريف التعليم ما داموا يعملون فى ميدان التعليم بمختلف فروعه ، حيث تتحمل السلطات التعليمية المحلية نفقات البرامج .

ولإتاحة الفرصة أمام الدارسين لاختيار البرنامج الملائم لهم ، فإن الوزارة تنشر كراسات وقوائم تتضمن معلومات كافية عن كل برنامج ومحتوياته ، وميعاده ومكانه ، وتزود بها المدارس والجهات التى يعنيها الأمر ، كما يمكن الحصول عليها أيضاً من السلطات التعليمية والمحلية .

كذلك تقوم معاهد التربية بطبع لهذه البرامج ومحتوياتها وترسلها إلى المدارس عن طريق السلطات التعليمية المحلية ، فى وقت ملائم يتيح للدارسين اختيار البرامج المناسبة لهم . (ولهذا الإجراء يقابله فى الولايات المتحدة الاستفتاءات التى توجه إلى الدارسين لاختيار البرامج والموضوعات التى تتفق وحاجاتهم) .

وغالبا ما يتم التنسيق بين البرامج المختلفة عن طريق الوزارة ومعاهد التربية ، ولهذا فإن الوزارة دائما تقف خلف البرامج وتهتم بأمرها طالما أنها ترفع من مستوى المعلم ، الأمر الذى تعتبر نفسها مسئولة عنه على أساس أنها مسئولية عن رفع مستوى التعليم .

البرامج الخاصة للدراسات العليا :

ومدتها عام دراسى ، وتهتم بالدراسات المتقدمة فى ميادين التربية وعلم معظم الجامعات ، وإن كانت تفصيلاتها تختلف من جامعة لأخرى ، ويتضمن برنامج الدراسة الذى تقدمه جامعة برمنجهام ـ مثلا ـ ما يلى :

(أ) مواد أساسية مثل : أصول التربية ، وعلم النفس التعليمى ، والتنظيم المدرسى ، والمناهج وطرق تنفيذها .

(ب) مواد إضافية تتصل بميادين المواد الأساسية السابقة وهى تختلف من عام جامعى لآخر ، على أن يختار الدارس مادة على الأقل من عدة

مواد ، مثل : تاريخ التربية ، والتربية المقارنة ، وفلسفة التربية ، وطرق البحث التربوى .

(ج) طرق تدريس إحدى المواد الأساسية مثل : العلوم ، أو الرياضيات ، أو اللغة الإنجليزية ، أو الجغرافيا ، وذلك طبقا لتخصص المدارس .

(د) يقدم الدارس بحثا يتضمن تقريرا متصلا بميدان دراسته ، على أن يوافق له على موضوعه قبل نهاية العام الجامعى الأول بالنسبة لغير المتفرقين (أى البرنامج ذى السنوات الثلاث أو عند بدء الفصل الدراسى الثانى بالنسبة للمتفرقين . كما يتضمن البحث أيضا نتائج الدراسة التى توصل إليها الباحث وكيفية تطبيقها .

وتتسم البرامج عامة بما يلى .كله أو بعضه .تبعا لطبيعة الدبلوم:

١ ــ سلسلة من المحاضرات والمنارات تشمل عرضا عاما لنمو الطفل من النواحى الجسمية والعقلية والانفعالية فى مراحل النمو المختلفة ، وتميل الدراسة ــ عموما ــ إلى كثرة السمنارات والمناقشات وقلة المحاضرات .

٢ ــ تاريخ التعليم الابتدائى ، أهميته ووظيفته ومناهجه ، والاتجاهات السائدة فيه ، مع بحث مشاكل هذه المرحلة ، والتطبيقات التربوية فيها ، ودراسة العوامل المؤثرة فى التعليم الابتدائى بوجع عام .

٣ ــ فى جامعة برمنجهام ، مثلا يقوم الدارسون بتطبيقات عملية فى مركز دراسة الطفل التابع للجامعة ، بالإضافة إلى الدراسة النظرية ، وقد يقوم الدارسون بهذه التطبيقات العملية فى مدارسهم ، أو فى مدارس أو كليات أخرى تتوافر إمكانياتها .

٤ ـ تنظيمات ومناهج المدرسة الثانوية وأنواع مدارس هذه المرحلة ، مثل المدارس الثانوية العلمية والثانوية الحديثة ، والفنية والشاملة ، مع الاهتمام بمشكلات كل نوع منها وإعداد برنامج من الزيارات لهذه المدارس للوقوف على نظمها ومشكلاتها ، ثم مناقشة نتائج هذه الزيارات .

٥ ـ سيكولوجية التعليم فى المدرسة الثانوية .

٦ ـ دراسة المراهقة ومشاكلها ، والأسس العلمية للسلوك البشرى ، والمقارنة بين طرق التدريس المختلفة فى المدرسة الثانوية .

٧ ـ مقارنة بين نظم التعليم الثانوي فى إنجلترا وبعض البلاد الأخرى .

٨ ـ تطور علم النفس التعليمى ، ومناقشة أبحاثه الحديثة ، ونتائج تطبيقاتها .

٩ ـ فلسفات التطبيقات التربوية فى ضوء النظريات العامة للتربية ، ودراسة الأسس الاجتماعية للتربية قديماً وحديثاً

١٠ ـ إتاحة الفرصة للدارسين للوقوف على المساعدات المهنية والتدريبات التى تقدمها للمعلمين فى أثناء الخدمة ، كل من وزارة التعليم ، والسلطات التعليمية المحلية ، والهيئات الأخرى .

١١ ـ فى كثر من الدبلومات يشجع الدارسون على التخصص طبقاً لميولهم ومجالات عملهم .

١٢ ـ بوضع جزء هام من الدراسة على عاتق الدارس نفسه .

ويلاحظ أن معظم برامج التربية فى أثناء الخدمة ، تتضمن تنظيم زيارات جماعية لبعض المؤسسات المهتمة بنوع الدراسة ، سواء فى إنجلترا نفسها ، أو خارجها فى معظم أنحاء القارة الأوربية وأحياناً فى غيرها .

ويشترط فى المتقدم لهذه البرامج أن يكون مؤهلا – سواء أكان جامعياً أو غير جامعى – وأن تكون لديه خبرة فى التدريس ، ومعظم الجامعات تتطلب ألا تقل خبرة الدارسين عن ثلاث سنوات ، بينما تشترط بعضها ألا تقل الخبرة عن خمس سنوات . وقد تكتفى بعض الجامعات فى الدارسين غير المتفرغين حصولهم على عامين من الخبر قبل القبول فى هذه البرامج ، بالإضافة إلى حصولهم على ثلاث سنوات من الخبرة أيضا أثناء الدراسة ، وهذا يعنى أن تصل خبرتهم إلى خمس سنوات قبل أن يمنحوا هذه الدبلوم .

كما يشترط أن يكون المتقدم يمارس التدريس فعلا بدرجة طيبة وقت تقدمه ، وعادة ما يختار الدارسون فى هذه البرامج ، ويتم اختيارهم على أساس قدرتهم على الإفادة منها . وفى حالة ما إذا كان البرنامج فى علم النفس التعليمى فيشترط أن يكون المتقدم حاصلا على درجته الجامعية فى علم النفس .

وعلى المعلمين الذين يرغبون فى التقدم لأى من هذه البرامج أن يحصلوا على تصريح من السلطات التعليمية التابعين لها فيما إذا كانت تستطيع تدبير من يحل محلهم ، إذ أن بعض هذه السلطات التعليمية فى الوقت الحاضر تشعر بأنها غير قادرة على تدبير من يحل محل هؤلاء ، (وقد توافق الوزارة على صرف إعانة للمعلم المتفرغ للدراسة ، فى حدود مرتبه كاملا لمدة عام) ، ثم يتقدم المعلم للجهة التى تنظم البرنامج ، سواء أكانت هذه الجهة أحد معاهد التربية ، أو إحدى كليات المعلمين ، ثم يقوم كل معهد أو كلية بإرسال هذه الطلبات إلى وزارة التعليم التى يظهر دورها فى الإشراف العام على البرنامج والتنسيق فيما بينها ، وفى حالة قبول طلب

المعلم تخطر الوزارة بذلك كلا من المعـهد الـذى تقـدم إليـه ، والسـلطة التعليمية التى يعمل فيها ، ثم المعلم نفسه .

وغالبا ما يتقدم المعلمون بطلباتهم فى أوائل العام السابق للبرنـامج ، حيث أن كثيراً من البرامج يكون عليها إقبال شديد لدرجة أن الأماكن كلـها تشغل عادة قبل بداية شهر أبريل فى معظم الأحيان .

الماجستير والدكتوراه فى التربية :

إذا جاوزنا الدرجات الجامعية العليا (كالماجستير والدكتـوراه) التـى يحصل عليها كثير من المدرسين فى المواد العلمية ، فإننا نرى أن الجامعات فى إنجلترا تمنح أيضاً درجة الماجستير فى التربية لكثير مـن المعلميـن ، وهذه الدرجة يحصل عليها الدارسون عن طريق تقديم رسالة أو عن طريـق حضور برامج يؤدون فيها امتحانات . والدارسون الذين يقدمون مثـل هـذه الرسائل عادة ما يحضرون أيضاً برامج تنظم بعض المحـاضرات المتصلـة بموضوع البحث . وعلى سبيل المثال تشمل برامج المحاضرات التى يقدمـها قسم التربية فى جامعة درهام ــ للحصول على الماجستير ــ المواد التالية :

١ ــ تاريخ التربية .

٢ ــ الإدارة التعليمية .

٣ ــ علم النفس التعليمى .

٤ ــ التربية المقارنة .

٥ ــ النظريات التربوية .

وبوجه عام فإن الدارسون للحصول على درجات عليا فى التربية هـم من المدرسين ذوى الخبرة الراغبين فى تحسين مستوياتهم المهنية .

ويتضمن البرنامج للحصول على هذه الدرجة ما يساوى عاماً من الدراسة التى يتفرغ لها الدارسون ، وقد يوزع على الدراسة لبعض الوقت مدة لا تقل عن عامين ، ويشترط لقيد الدارسين أن يكون لهم عامان من الخبرة فى التدريس على الأقل .

وقد تختلف الجامعات فيما بينها من حيث تاريخ سلطة منح هذه الدرجة ، من حيث مدتها ونظمها . فهى فى جامعة ليفربول ــ مثلا حديثة النشأة . إذ أنشئت فيها منذ عام ١٩٥٩ ــ كما أنه يتحتم على الدارسين بها حضورهم برامج معينة ، ثم أداء امتحانات تحريرية وشفوية ، بالإضافة إلى تقديم رسالة، ويكون حضور الدارسين بقاعات الدراسة بمعهد التربية مرتين مسائيتين كل أسبوع ، وذلك لمدة ساعتين فى كل مرة منهما . وهذه الدرجة متاحة للجامعيين وغير الجامعيين ــ ومدة الدراسة لها سنتان جامعيتان بالنسبة للجامعيين وثلاث سنوات بالنسبة لغيرهم ــ ويشترط لالتحاق الدارسين ببرامجها الحصول على إحدى دبلومات الدراسات العليا المتخصصة فى التربية من الجامعة بالنسبة للفئتين السابقتين .

كما تنظم معاهد التربية فى معظم الجامعات دراسات تؤدى إلى الحصول على درجة الدكتوراه فى التربية ، وبعض أقسام التربية فى الجامعات ــ مثل جامعة ليفربول ــ تمنح درجة الدكتوراه فى التربية للدارسين الذين يتفرغون للدراسة مدة لا تقل عن عامين جامعيين ، كما أن بعض الجامعات ــ مثل جامعة لندن ــ تمنحها على أساس الدراسة لبعض الوقت مدة لا تزيد عن أربعة أعوام ، وتشترط الجامعات للتسجيل لهذه الدرجة شروطاً تضمن توفير القدرة لدى الدارس على متابعة الدراسة ، حيث تشترط جامعة لندن ــ مثر ــ للتسجيل لهذه الدراسة :

(أ) إما أن يكون الدارس قد حصل على درجة الماجستير فى التربية من نفس جامعة لندن .

(ب) أو أن يقدم للجامعة دليلا عن كفايته فى أن يتابع البحث على المستوى المطلوب للحصول على هذه الدرجة ، كأن يكون قد سبق له نشر كتاب أو بحث فى التربية على مستوى ما يقدم للحصول على درجة الماجستير ، ويحصل الدارسون على هذه الدرجة بعد تقديم رسالة تتبع بمناقشة شفوية .

وبوجه عام فإن الذين يتقدمون للحصول على درجة الدكتوراه فى التربية قليلون .

أما عن تقويم برامج التدريب والدارسين فيها بصفة عامة فمن الملاحظ أنه يتم تقويم الدارسين فى البرامج المنهجية المنظمة التى تؤدى إلى الحصول على مؤهلات علمية عن طريق الامتحانات التحريرية فى المواد التى درست ، وقد يمتحنون امتحاناً شفوياً فى مادة أو أكثر من مواد الدراسة ، كما قد يطلب من الدارسين تقديم أبحاث أو مقالات متصلة بموضوعات دراستهم وغالباً ما يناقشون فيها .

وهناك بعض البرامج التى يؤدى الدارسون فيها امتحانات عملية ، حيث يتم تقويمهم ميدانياً عن طريق زيارة هيئات التقويم لهم فى المؤسسات التعليمية التى يعملون فيها للحكم على مدى كفايتهم وقدرتهم على التطبيق العملى للنظريات التربوية ، وغالباً ما يشترك فى التقويم ممتحنون خارجيون .

وبعض معاهد التربية تكتفى – فى حالات خاصة – بالامتحانات الشفوية عند تقويم الدارسين فى بعض البرامج ، مراعية فى ذلك رأى هيئة التدريس فى مستوى كفاية الدارس ومدى إفادته من البرامج .

على أن هناك بعض البرامج القصيرة التى يكتفى فيها بحضور الدارسين دون أن يؤدوا امتحانات فى نهايتها . وقد يتم التقويم بكتابة تقريرات عن أعال ونشاط الدارسين ، وذلك عن طريق ملاحظات الأساتذة عليه خلال فترة الدراسة بالبرنامج ، وينتهى التقويم غالباً بمنح الدارس شهادة تثبت حصوله على البرنامج ، وتصدرها الهيئة المسئولة عن تنظيمه ، حيث تعتمدها فى معظم الحالات ـ وزارة التعليم .

نظرة تحليلية فى نظم تدريب المعلمين أثناء الخدمة :

بعد استعراض النماذج السابقة لتجارب وخبرات بعض الدول كالولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا فى مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة للإفادة منها فى وضع استراتيجية جديدة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة فى الدول العربية ، لابد من وقفة نستعرض فيها المعالم البارزة للخبرات الأجنبية التى قدمناها ، ونختبر فيها بعض جوانب خبرتنا فى الدول العربية ، وبداية نستطيع أن نتوصل من الدراسة التحليلية السابقة إلى عدد من الاستنتاجات الأساسية التالية :

- إن معظم الدول قد بدأت تأخذ بنظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، نظرا للحاجة الماسة إلى تنمية المعلمين مهنياً للقيام بالواجبات التربوية الأساسية بطريقة أكثر كفاءة .
- إن هناك عدة هيئات تعمل فى مجال تدريب المعلمين تشمل الإدارات المختلفة فى وزارة التربية ، والجامعات ومعاهد التربية ، والنقابات المهنية للمعلمين ، وبعض الهيئات الاقتصادية الأخرى ، وأن هذا التعاون أمر هام وضرورى لنجاح برامج التدريب للمعلمين أثناء الخدمة .

- إن هيئات تنفيذ برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة تعمل على المستويين المركزى والمحلى ، وأن التوسع فى التدريب المحلى يساعد على تحقيق النمو المهنى للمعلمين بشكل أشمل ، ويجعل فرص التدريب ميسرة ، كما أن البرامج تعالج المشكلات التى تتصل بالواقع التربوى المباشر .
- إن برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة متنوعة ، بعضها يتناول توجيه المعلم ، وبعضها يتناول تأهيله ، وبعضها يستهدف تجديد معلوماته لتساير ما يستجد من حقائق علمية ومنجزات تكنولوجية .
- إن معظم الأنظمة تأخذ اتجاه وضع حوافز المتدربين حتى يقبلوا على التدريب ، وليشعر العلم الذى ينمى نفسه بأنه يكافئ عن زميله الذى لا يعمل فى هذا السبيل .

وعلينا بعد ذلك أن نحاول تحديد الطالب الحديثة لنجاح التدريب أثناء الخدمة فى ضوء النماذج الأجنبية التى عرضناها ويعرف التدريب أثناء الخدمة بأنه يعنى كل برنامج منظم ومخطط يمكن للمعلمين فى المهن التعليمية من الحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والمهنية وكل من شأنه أن يرفع من مستوى عملية التعليم ويزيد من طاقات المعلمين الإنتاجية ، ولا بد فى هذا التدريب من خطة مسبقة ، وأن يتم فى إطار جماعى تعاونى وبموجب فلسفة واضحة وأهداف محددة .

من هذا التعريف نلاحظ عدة أمور أهمها :

- يجب أن يكون التدريب على برنامج منظم ومخطط وليس عفوياً . وهذا يستدعى أن يسبق تصميم أى برنامج تدريبى دراسات وبحوث شاملة للقطر أو المحافظة التى نرغب فيها لمعرفة ظروف ومستوى كل معلم .

- أن يستهدف البرنامج النمو المهنى للمعلمين ، وذلك بحصولهم على مزيد من الخبرات الثقافية والمهنية ، وهذا يستدعى تجديد احتياجات المعلمين ، وعلى ضوء هذه الاحتياجات يمكن تصميم برنامج التدريب .
- أن يستهدف التدريب رفع مستوى عملية التعليم والتعلم ، ويزيد من طاقات المعلمين الإنتاجية . وهذا الأمر يستدعى بالضرورة التركيز على الحقائق العلمية بعمليتى التعليم والتعليم بالدرجة الأولى . لا أن تكون مجرد معلومات عامة . وهذا يستدعى إجراء البحوث فى مجال التدريب والتى تهدف إلى تطوير أساليب جديدة للتدريب تتصل بتحسين وسائل التعليم والتعلم وتدريب المعلمين عليها .
- أن يكون التدريب فى إطار جماعى تعاونى ، أى أنه رغم وجود بعض المعلمين الذين ينمون أنفسهم مهنياً بطرق ذاتية ، إلا أن هذا النمو مهما كان منظماً ومنهجياً فإنه لا يصل إلى مرتبة التدريب الذى يخطط له ضمن برنامج جماعى تعاونى يتيح مجال الأخذ والعطاء والمشاركة فى الخبرات الجماعية .
- أن يكون للبرنامج فلسفة وأهداف محددة ، وتكاد تكون هذه النقطة أهم ما فى التعريف الذى نحن بصدد تحليل مستواه ، لأن تحديد الفلسفة والأهداف هى التى توجه مسار أى برنامج ، وهى المحكات التى يمكن على ضوئها تحليل البرنامج وتقويمه .

لذلك ينبغى أن يبنى البرنامج على فلسفة وأهداف واضحة المعالم وتكون انعكاساً للفلسفة التربوية والأهداف التربوية التى توجه النظام التربوى واستراتيجية التربية بكاملها .

من هنا نستطيع أن نحدد الأهداف العامة للتدريب أثناء الخدمة في ضوء الفلسفة التربوية السائدة بما يلي :

- رفع مستوى أداء المعلمين في المادة والطريقة وتحسين اتجاهاتهم وتطوير مهاراتهم التعليمية ومعارفهم وزيادة قدرتهم على الإبداع والتجديد .
- زيادة إلمام المعلمين بالطرق والأساليب الحديثة في التعليم وتعزيز خبرتهم في مجالات التخصص العلمية .
- إن تدريب المعلمين من شأنه أن يبصر المعلم بمشكلات النظام التعليمي القائم ووسائل حلها وتعريفهم بدورهم ومسئوليتهم في ذلك .
- تشجيع المعلمين على تقدير المثل الإنسانية والقيم الاجتماعية ، فالتدريب يساعد المعلمين على الإحساس بالنواحي الإنسانية وفهم فلسفة الأمة وأهدافها التربوية.
- تعميق وعي المعلمين السياسي والقومي لاستيعاب التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي يتعرض لها المجتمع ، ثم محاولة ترجمتها عند تلاميذهم إلى أنماط سلوكية عملية .

أما الأهداف الخاصة للتدريب أثناء الخدمة فتتمثل في أن هذا التدريب إنما هو جزء من عملية متكاملة ترتبط بتنمية القوى البشرية التي تسير وفق خطة ترسمها الدولة لنفسها ، بل ولابد من محاولة ربط تدريب المعلم أثناء الخدمة بالخطة العامة لتنمية القوى البشرية في الدولة .

ومع هذا فإنه يمكن أن تحدد الأهداف الخاصة للتدريب أثناء الخدمة على ضوء احتياجات الفئات التي يستهدفها التدريب ، وليس هناك أهداف ثابتة ، بل إن الأهداف أصبحت ذات مفهوم وظيفي تتصل مباشرة بالتغير الذي نريد أن نحدثه لدى المتدرب في النواحي السلوكية أو المعرفية أو الوجدانية .

ومع ذلك فإننا نرى أى تخطيط لبرنامج تدريبى لا بد أن يستهدف كل فرد فى المجموعة التى ستكون موضوع التدريب ، وبصورة عامة نستطيع أن نقول إن كل تدريب لا بد أن يأخذ بعين الاعتبار النتائج السلوكية المطلوبة من المعلمين المشتركين فى الدورة . ولا شك أن هذه الأهداف تنطبق أيضاً على أنواع التدريب المختلفة التى نستطيع أن نحددها بصفة عامة بالأنواع الأربعة التالية :

- التدريب النمو المهنى ، وهو الذى يستهدف إنماء المعلم مهنياً نتيجة التغير المستمر الذى يطرأ على المناهج وأساليب التعليم والوسائل التعليمية .
- التدريب بقصد التأهيل ورفع الكفاية للحد الأدنى اللازم لممارسة المهنة.

وهذا النوع يستهدف تدريب المعلمين الذين لا يحملون مؤهلات علمية أو تربوية لرفع كفايتهم إلى الحد الذى يمكنهم من ممارسة المهنة بنجاح .

- التدريب لتغيير السلوك والاتجاهات والقيم ، والذى يركز بصورة مباشرة على تحسين العلاقات الإنسانية أو تنمية القدرة على الابتكار أو تقبل مهنة التعليم ، إلى آخر ما هناك من اتجاهات يمكن غرسها خلال التدريب .
- التدريب لإعداد المتدرب لأعمال جديدة حيث تقتضى عمليات النقل أو الترقية نقل المعلم من موقع إلى موقع آخر ، وهذا يجب ألا يتم قبل إعداده وتدريبه على المهارات التى يقتضيها العمل الجديد ، فلا يصح نقل المعلم إلى وظيفة مدير مدرسة ، أو وظيفة موجه أو عمل إدارى آخر ما لم يتدرب المعلم على المهام الجديدة ، وفهم أبعادها ، والقوانين التى تنظمها ، وطبيعة علاقته الأفقية والرأسية لرؤسائه ومرءوسيه .

وكل ذلك يجب أن يتم التدريب عليه ليكتسب المتـدرب مهاراتـه حتـى يحسن القيام بها بعد تسلم العمل الجديد .

فى ضوء ما سبق نستطيع الآن أن نحدد مطالب التدريب الحديثة كمـا أوضحتها دراسة النماذج الأجنبية التى عرضناها فيما يلى :

- أن تكون البرامج متنوعة بحيث تتناول توجيه المعلم أو تأهيله أو تجديد معلوماته أو تغيير أساليبه أو اتجاهاته أو إعداده لأعمال جديدة .
- إن تنفيذ البرامج يكون على المستويين المركزى والمحلى لتساعد علـى تحقيق النمو للمعلمين بشكل شامل ، وتجعل فـرص التدريـب متوفـرة وميسرة ، ولتعالج المشكلات التى تتصل بالواقع التربوى المباشر .
- أن يسبق وضع البرنامج عملية مسح شامل للمنطقة التى ترغب بتطبيق البرنامج فيها لمعرفة ظروف أو مستوى كل معلم وتحديـد احتياجـات المعلمين ، وعلى ضوء الاحتياجات يمكن تقييم برنامج التدريب .
- التركيز على الحقائق العلمية المتصلة بعمليتـى التعليـم والتعلـم ، لأن هدف كل برنامج للتدريب ، هو رفع مستوى عمليتى التعليـم والتعلـم ، وزيادة طاقة المعلمين الإنتاجية ، وهذا يستدعى التركيز علـى إجـراء البحوث التى تستهدف تطوير أساليب جديدة للتدريب تتصـل بتحسـين عمليتى التعليم والتعلم .
- أن يكون للبرنامج فلسفة واضحة وأهـداف . . . . لأن هـذا الحديـد يوجه مسار أى برنامج ، كما أن الأهداف تعتبر المحكات التـى يمكـن على ضوئها تحليل البرنامج وتقويمه ، على أن تكـون هـذه الفلسـفة والأهداف مستمدة من الفلسفة العامة والأهداف العامـة للتربيـة فـي الدولة.

- أن ترتبط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالخطة العامة لتنمية القوى البشرية فى الدولة لتأتى معها لا متعارضة أو متناقضة .
- أن يكون التركيز فى التدريب على تنمية شخصية التدرب ليكون مبتكراً مبدعاً فى عمله ، لأن التعليم مهنة إنسانية تحتاج إلى كثير من الابتكارات فى الأساليب والطرائق التى تساعد على إنجاح عملية التعليم ، وسيما بعد أن ثبت أنه لا يوجد طريقة واحدة للتعليم بل هناك عدد لا يحصى من الطرق للتعليم ، وعلى المعلم أن يبتكر الطريقة الأكثر ملاءمة لظروفه وظروف التلاميذ الذين يتولى تعليمهم .
- أن يكون التركيز فى التدريب على تنمية المهارات والاتجاهات أكثر من التركيز على اختزان المعلومات كما هو عليه الحال الآن .
- أن يكون التدريب معتمداً على وسائل متعددة وليس على المحاضرات والإصغاء كما هو عليه ، كما يقضى الاتجاه الحديث بإشراك المعلمين المتدربين فى تحديد البرنامج ، ومناقشة محتواه ، وتقويم أنفسهم خلال سير البرنامج .
- أن يعيد العلم العمليات والنشاطات التى يتعلمها للتأكد من سلامة التعليم ، وذلك خلال سير البرنامج التدريبى .
- أن يكون البرنامج قائماً على أساس الاختبار لا الإجبار حتى لا يقاومه الدارسون ، وبالتالى فإن الجهد المبذول يذهب هباء . وقد يقتضى هذا المبدأ أن يكون هناك حوافز مادية ومعنوية تنمى حماس المعلم للإقبال على الاشتراك فى برنامج التدريب ، لأنه ثبت أن الدافعية هى المحرك الأساسى لكل نشاط فعال .

وفى دراسة قام بها جون سيراك (١٩٧٣) فى جامعة بتسبرج فى الولايات المتحدة الأمريكية ، استهدفت التعرف على المبادئ الرئيسية التى يجب مراعاتها فى برامج تدريب المعلم أثناء الخدمة ، وذلك لمساعدة المعلمين على تبنى الجوانب النظرية والتطبيقية لبرنامج التدريب المقترح . وقد توصل الباحث إلى المعايير الأساسية التالية التى يجب تطبيقها :

١ ـ أن يختار المعلم بنفسه الورشة التى يرغب أن يعمل فيها على ضوء برنامجه الخاص الذى يتدرب عليه .

٢ ـ أن يتعلم المعلم المتدرب ذاتياً خلال عمله فى الورشة التدريبية .

٣ ـ أن يتولى المعلم تقديم تقرير لتقويم نفسه موضوعياً خلال سير الدورة يشير إلى مدى النمو المهنى الذى تحقق خلال التدريب .

٤ ـ على كل معلم أن يستفيد من الآثار الفورية المترتبة على تطبيق الأساليب الجديدة التى يتدرب عليها ـ أى أن يستفيد من المعلومات المعززة التى تتولد خلال السلوك الفعلى عند تطبيق المهارة التى يرغب فى تعلمها .

٥ ـ على المعلم أن يعيد العمليات والنشاطات التى يتعلمها للتأكد من سلامة التعليم من حين لآخر أثناء التدريب .

٦ ـ أن يكون المعلم خلال العملية التعليمية كعامل مساعد على التعليم ويسهل عملية التعلم أمام التلاميذ لا أن يدفع المتعلم دفعاً سلبياً للتعليم.

٧ ـ أن يتدرب المعلم على اختيار أسلوب التعليم من بين عدة اختيارات لا أن يكون ملتزماً بأسلوب واحد فقط .

وتشير هذه الدراسة إلى أهم الإجراءات التى يجب أن يراعيها المشرف على برنامج تدريبى للمعلمين أثناء الخدمة ، وهى كما يأتى :

١ ـ أن يعمل مدير البرنامج التدريبى على تسهيل عملية التدريب وأن يلعب دوراً فعالا فى عرض عدة اختبارات أمام المتدرب ليعمل بالطريقة التى يرغبها حتى يستفيد من البرنامج .

٢ ـ أن يقدم باستمرار خلال البرنامج أفكاراً جديدة تساعد على تنمية المتدربين ، كأن يقترح أسلوباً جديداً مساعداً بإضافة ساعات معينة لأعال الورشة التعلمية بالإضافة لندوات المناقشة .

٣ ـ أن يعيد مدير البرنامج التخطيط باستمرار خلال تنفيذ البرنامج على ضوء ردود الفعل التى تصدر عن المتدربين خلال الاجتماعات المنظمة التى تعقد مع المتدربين لتشخيص وتحديد حاجات المشتركين فى البرنامج .

٤ ـ أن يسمح مدير البرنامج لكل معلم يشارك فى البرنامج التدريبى فى تحديد حاجاته الخاصة والنشاطات التى يرغب فى التدريب عليها ، مستعيناً بالإمكانات المتيسرة : كالمدربين والفنيين والأجهزة والأدوات وكذلك من المشتركين الآخرين الذين يعتبرون بحق مصدراً مفيداً للمعلومات لزملائهم .

ولا شك أن هذه الاتجاهات الجديدة فى التدريب أدت إلى تغير شامل فى الأساليب والنشاطات المستخدمة فى التدريب ، ومن أبرز هذه الأساليب :

- إذا كان الهدف المرغوب تحقيقه من التدريب هدفاً معروفاً ، أى الحصول على المعلومات ، فإن الوسائل التى تتبع فيه تشمل : المحاضرات والمناقشات والقراءة وتنظيم الندوات والرحلات والاختبارات .

- إذا كان الهدف المرغوب هو تحقيق اكتساب مهارات معينة فإن أفضل الأساليب هى التدريب المباشر لممارسة المهارة المطلوبة فعلا .
- إذا كان الهدف المرغوب هو تغيير فى الاتجاهات أو القيم فإن أفضل الأساليب هى المناقشة والورش التعلمية والتدريب المباشر .

وقد كون من المفيد هنا أن نجمل بإيجاز أنماط وأساليب التدريب الشائعة فى الدول الأجنبية ، وتشمل :

- الدورات القصيرة والطويلة فى المعاهد والجامعات ومراكز التدريب أثناء الخدمة .
- الحلقات الدراسية المنظمة من أسبوع إلى أسابيع .
- الرحلات التعليمية وتبادل الزيارات .
- درس الراديو والتلفزيون .
- المؤتمرات التربوية ذات المدة القصيرة .
- الدروس النموذجية فى شتى الموضوعات ، مع الاستعانة بالوسائل السمعية والبصرية .
- النقاش الجماعى والحوار والندوات .
- الورش التعلمية والمشروعات .
- المحاضرات العامة والتعليق عليها ومتابعتها بالبحوث .
- إجراء البحوث والتجارب المنظمة والقيام بعمليات التقويم .
- دراسات المسح التربوى والاجتماعى الهادفة .
- البعثات الدراسية إلى الأقطار الأخرى .
- التعليم المبرمج .
- تعميم اختبارات التحصيل وغيرها من وسائل القياس .

- تجربة الدروس القصيرة .
- دروس المراسلة .
- تجربة الرياضيات الحديثة .
- الأفلام التعلمية .
- التدريب الميدانى المتنقل على يد مجموعات متخصصة تمارس تدريب المعلمين فى أماكن لمدة قصيرة .
- المراكز التجريبية للتدريب على الأدوات المختبرية والأجهزة العلمية .

جانب آخر نويد أن تعرض له وهو خاص بتحديد فئات من يستهدفهم التدريب أثناء الخدمة . والواقع أنه لابد لنا قبل تطبيق برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين من إعداد الكوادر المسئولة عن عملية التدريب . فإذا افترضنا أن القادة التربويين الذين يتولون العمل فى الإدارة التعلمية العليا والمتمثلة فى وزارة التربية ، قد نالوا قسطاً وافياً من الخبرة والاطلاع ، يمكن فى هذه الحالة فقط تخطيهم والانتقال إلى فئة أخرى . أما إذا كان ذلك غير محقق فإن التدريب يجب أن يبدأ بهؤلاء القادة التربويين أولا وقبل كل شىء ، فالذى لا يملك لا يستطيع أن يعطى .

وبعد هؤلاء يجب أن يستهدف التدريب الفئات التالية :

١ـ الموجهون أو المشرفون الفنيون :

على اختلاف مستوياتهم ، سواء موجهو المواد فى المرحلتين الإعدادية والثانوية ، أو الموجهون أو التربويون فى المرحلة الابتدائية . ويجب أن يتركز التدريب لهذه الفئة ليس فقط على المواد الدراسية وطرق التدريس ، بل يكون التركيز على أنجح الوسائل فى التوجيه والإشراف

والتقويم . وهذا لا يتم إلا بتحديد أهداف جديدة لهذه الوظيفة لتكون قيادة تربوية تسهم إسهاماً كبيراً فى تدريب المعلمين أثناء الخدمة .

٢ ـ واضعو المناهج ومؤلفو الكتب المدرسية :

فهؤلاء ينبغى ألا يكلفوا اعتباطاً بالمهام المناطة بهم ولمجرد أنهم اختصاصيين فى بعض المواد الدراسية ، أو لأنهم قضوا سنوات طويلة فى وظائف إدارية أو توجيهية . ولا بد أن يشارك هؤلاء قبل أن تسند إليهم هذه المهام بدورات وحلقات بحث تربوية ، ويشاركوا فى إجراء البحوث والتجارب لتحقيق الفائدة المرجوة من جهودهم فى المناهج والكتب . ويفضل بعد هذا الإعداد أن يقوموا بالاطلاع على كل ما استجد فى مجال عملهم .

٣ ـ العاملون فى التخطيط والبحوث والإحصاء :

إن هذه الفئة لها دور خطير فى وضع الخطة التربوية ورسم الخطوات العريضة لاحتياجات الوزارة من القوى البشرية المدربة والتنبؤ بالاتجاهات التربوية ، والعمل على وضع قواعد فعالة لاستخدام أمثل للمواد المادية والبشرية، والقيام بالدراسات والبحوث التى تتصل بعملية التعليم والتعلم ، أو تلك التى تؤدى إلى الإهدار فى العملية التعليمية . لذلك لابد من تدريب هؤلاء بصورة مستمرة وإتاحة الفرص لهم للإطلاع على آخر التطورات التى تتصل بميدان عملهم .

٤ ـ المشرفون على الوسائل المعينة :

وينبغى أن يختار هؤلاء من بين المعلمين الممتازين وأن تهيأ لهم الفرص للإطلاع على أحدث ما يستجد فى هذا المجال لكى يكون فى وسعهم

تدريب زملائهم فى مراكز التدريب على استخدام الوسائل أو فى المدارس ذاتها . ولما كانت تكنولوجية التربية تتقدم بخطى سريعة فإن هذا الميدان أصبح من أهم الميادين التى تخدم العملية التعليمية ، لذلك لابد من تدريبهم وإطلاعهم على المستحدثات الجديدة وتشجيع روح الابتكار لديهم .

٥ ـ مديرو المدارس :

إن وظيفة مدير المدرسة ذات طابع فنى وإدارى أكثر منها وظيفة إدارية، لذلك فإن تدريب المدير أثناء الخدمة يعتبر ، فى طليعة البرامج الفعالة فى العملية التربوية ، وبالوصول إلى مدير مدرب مؤهل على الإشراف الفنى لزملائه المعلمين ، قادر على القيادة الجماعية الديمقراطية ، نستطيع أن نصل إلى تحسين شامل للعملية التعليمية ، لأننا نكون قد وصلنا إلى بناء الوحدة التربوية الأساسية، وهى المدرسة التى تمارس فيها عمليات التعليم والتعلم المختلفة .

٦ ـ المعلمون :

وهم آخر حلقة من سلسلة الفئات التى يجب تدريبها ، فالمعلم هو حجر الزاوية فى العملية التعليمية ، وهو الضمان لكل برنامج إنمائى تضعه الدولة وتسعى إلى تحقيقه . ويجب أن نؤكد هنا على أهمية التدريب العملى ذى الطابع التجريبى فى مرحلة التدريب أثناء الخدمة ، لأن الجانب النظرى الأكاديمى قد استوفاه المعلم فى معاهد إعداد المعلمين . كما لا ننسى أهمية إشراك المعلم فى تحديد محتوى برنامج التدريب .

بهذه الصورة يمكن لنا أن نصل إلى برنامج شـــامل متكـامل يتنـاول مختلف الفئات التى تساهم فى تخطيط إدارة وتنفيذ العملية التعليمية من القمـة حتى القاعدة .

فى طريق الإصلاح :

أصبح لزاما علينا الآن بعد أن استعرضنا المعـــالم البـارزة للخـبرات الأجنبية فى مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة أن نختبر بعض جوانب خبرتنا فى الدول العربية فى ســبيل تقديـم مقترحـات وتوصيـات تكـون أسـاس لاستراتيجية عربية فى مجال المعلمين أثناء الخدمـة . وبداهـة نسـتطيع أن نقول إن الدول العربية فى سعيها الحثيث – فى الوقت الحاضر – نحو البحـث عن سبيل جديدة لتطوير التعليم فيها تبعا للأساليب العلمية الحديثـة ، ووفـاء بمتطلبات التنمية الشاملة ، ووصـولا إلـى تحقيـق الحيـاة العصريـة فـى المجتمعات العربية ، لابد لها من أن تعيد النظر فى كافـة عنـاصر العمليـة التعليمية من البعدين الكمى والكيفى ، وفى ضوء ذلك فإن المعلـم باعتبـاره حجر الزاوية فى العملية التعليمية والتربوية والذى يضمن نجاحها فى تحقيـق أهدافها ، لجدير بأن يحظى بالاهتمام الملائم من قبل هذه الـدول فـى سـبيل إعداده وتدريبه أثناء الخدمة .

ونحن إذ ندرك أهمية إعداد وتدريب المعلم أثناء الخدمـة فـى وطننـا العربى ، لمن المفيد لنا حقا فى ضوء النماذج الأجنبيـة التـى عرضناهـا أن نرسى برامج الإعداد والتدريب على فلسفة خاصة ، ونضع لها أهدافا منبثقـة من تلك الفلسفة ، فكما أن إعداد المعلم يسير أو ينبغـى أن يسـير بموجـب فلسفة عربية تربوية تتسم بالطابع الشمولى ، فإن التدريب أثناء الخدمة ينبغى

أن يبنى على فلسفة وأهداف واضحة المعالم هى فى سداها ولحمتها انعكاسا للفلسفة التربوية التى بنى عليها الإعداد الأولى للتدريس .

فالتدريب فى ضوء هذه الفلسفة عملية يقصد بها زيادة الكفاءة الإنتاجية للأفراد فى المهنة ، وكذلك زيادة كفاءة العمل الذى يمارسونه . والتدريب حسب هذا المفهوم يؤدى إلى تحقيق الكفاءة وحسن الأداء للأفراد العاملين والارتقاء بمهاراتهم وسلوكهم وتوجيه تفكيرهم ، بغية رفع مستوى الخدمات التى تقدمها مؤسساتهم .

أما الخطوط الرئيسية للفلسفة التربوية التى يجب أن تستند إليها إجراءات تدريب المعلمين أثناء الخدمة فى الدول العربية فتتمثل فيما يلى :

- التركيز على واقع المجتمعات العربية ، على اختلاف دولها وأنماطها الثقافية وما يواجهها من مشكلات ، والإجراءات التى يمكن للمعلم القيام بها لتجسيد ذلك الواقع وعرض المشكلات أمام تلاميذه .
- تنمية التفكير العلمى والاتجاهات العلمية لدى المعلمين نحو البحث ومتابعة التطورات العلمية .
- حفز اهتمام المعلمين بمشكلات الوطن العربى السياسية والاجتماعية والاقتصادية والفكرية ، والعمل على تنمية وعى المواطنين لزيادة إنتاجهم .
- حث المعلمين على الاستمرار فى النمو فى المهنة ، وتأكيد الدور الهام الذى يقوم به المعلم فى سبيل ربط المدرسة بالمجتمع وتقدير العلاقات الاجتماعية بين الأفراد ، والعمل مع الجماعات .
- التفهم العميق للعملية التربوية وطبيعة عملية التعليم ، وإتقان عمليات التقييم وجعلها جزءا أصيلا من العمل .

وإذا شئنا أن نضع أهدافا خاصة للتدريب فلابد أن تستهدف كل معلم فى المهنة على حسب احتياجاته وظروف عمله ومسئوليته ، كما يجب أن تستهدف أيضا كل المعلمين فى الشئون التعليمية بلا استثناء ، موجهين وفنيين وإداريين .

ولذلك فإن أى تخطيط لبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة لابد أن يأخذ فى الاعتبار الأهداف التالية :

- تأهيل المعلمين الذين يعملون بمؤهلات من مستوى الشهادة الثانوية أو أقل والذين لدينا منهم فى أقطار الوطن العربى عدد لا يستهان به .
- تأهيل المعلمين الذين دخلوا المهنة بمؤهلات من مستوى الشهادة الثانوية أو أقل ولم يختاروا للمهنة اختيارا مبنيا على قواعد سليمة ، وإنما دخلوها حينما سدت فى وجوههم سبل العمل الأخرى وفرص الدراسات العليا .
- تدريب لخريجى ودور المعلمين والمعلمات ، بغرض التقوية فى كل موضوع من موضوعات المرحلة الابتدائية وتشجيع المتابعة والابتكار وتنويع الوسائل ومواكبة التطورات الحديثة .
- تدريب خاص لخريجى كلية التربية يتخذ طابعاً توجيهياً لتجديد الخبرات والتعريف بما استجد ، واستثارة الرغبة فى العمل الجماعى وإجراء البحوث والتجارب والقيام بالمشروعات التربوية .
- تدريب مهنى لخريجى الكليات الجامعية والأدبية ممن لم يحظوا بالإعداد المهنى فى دراستهم الجامعية مع التوسع فى ميادين التخصص وطرق تدريس المواد وتشجيعهم على ممارسة البحث والتأليف وبخاصة فى الكتب المدرسية .

- تدريب يتوخى كل جديد مفيد ، وتطبيق أحدث النظريات والمبتكرات التربوية ، مثل التعليم المبرمج والتليفزيون التعليمي والإذاعة المدرسية والتليفزيون المغلق والتدريس بالمراسلة فى أحدث أشكالها .
- تدريب مديرى المدارس والموجهين ونخبة من المعلمين على مختلف شئون الإدارة ومشاكل المدارس .

يؤكد أهمية هذا التخطيط لبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة فى الدول العربية فى ضوء فلسفة مقررة ما جاء فى مناقشات أعضاء مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربى فيما يتصل بالتدريب أثناء الخدمة ، من أنه نظرا لأن المعلم لا يمكن أن يؤدى رسالته على خير وجه إلا إذا ساير تطور العلم وتقدم نظريات التربية وعلم النفس ، ونحن فى عصر سريع التغير للمكتشفات العلمية المذهلة ، هذا إلى حاجته لدراسات تجديدية ودراسات توجيهية للوظائف التى يتقلدها فى التربية والتعليم ، إلى جانب أن بعض البلاد العربية اضطرت لتعيين معلمين لم يعدوا للتعليم ، وهو أمر ضرورى فى مهنة التعليم ، لذلك فمن الضرورى وضع تخطيط شامل لتدريب وتأهيل المعلمين أثناء الخدمة يشمل النواحى الثلاث السابقة، على أن يعهد للجامعات والمعاهد المتخصصة بتدريب هؤلاء المعلمين ، وذلك بالمشاركة مع الهيئات التعليمية المختصة فى لدورات التدريبية ووضع المناهج والإشراف عليها ، وعلى أن يشمل ذلك أيضا معلمى المدارس الفنية " تجارية أو زراعية أو صناعية " وعلى أن يكون هناك تنسيق لخطط التدريب أثناء الخدمة مع الخطط التربوية العامة ، وأن تعطى الأولوية لبرامج التدريب التى تستهدف تنمية كفايات معلمى المناطق الريفية ، لأنهم يقومون بتعليم نسبة عالية من المواطنين . مع توافر المرونة فى أساليب التدريب

وتنويعها ، والتأكيد على الأساليب والأنماط التدريبية الحديثة ، كالبرامج التليفزيونية والمراسلة والإذاعة ، والاستفادة من مراكز الوسائل التعليمية ، والنشاط المدرسى ، والعلوم والفنون فى مجال التدريب ، وضرورة استمرار إسهام المنظمات الدولية فى ذلك .

على أن ما نود تأكيده مما جاء فى مناقشات المؤتمر المذكور وتدعمه خبرات الدول الأجنبية التى عرضنا لها ، هو أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة يعتبر مسئولية جامعية بالدرجة الأولى ، فالجامعات مراكز الإشعاع العلمى ، وهى أدرى بما يطرأ من تغيرات وما يلزم التدريب عليه من المواد المهنية . ومن هنا نرى أن إنشاء هيئات أو إدارات بوزارة التربية لتدريب المعلمين على نحو ما هو بمصر وبالعراق وغيرهما من الدول العربية ، لتتولى إعداد برامج تدريب المعلمين وتنفيذها ، استقلالاً عن الجماعات ، ينبغى إعادة النظر فيه . ذلك أن مؤسسات إعداد المعلمين لا سيما على المستوى الجامعى وغيرها من المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية فى الدول العربية مطالبة أن تسهم بجهد ـ فى تنسيق مع السلطات التعليمية ـ للعمل على تدريب المعلمين ورفع كفايتهم بما يربط عملهم بمتطلبات التنمية الشاملة . وفى سبيل ذلك يمكن الانتفاع من خبيرات الدول الأجنبية فى هذا الصدد ، إذ يمكن تكوين هيئة رسمية مشتركة من إدارات التدريب بوزارة التربية ومن الجامعات على غرار معاهد التربية الإنجليزية . ومن ناحية أخرى يمكن أن يترك الأمر كله للجامعات تنظمه على غرار ما هو حادث بالولايات المتحدة الأمريكية .

لذلك فمن الضرورى أن تنهض الجامعة فى البلاد العربية بمسئوليتها فى تجديد ثقافة المعلمين ومعلوماتهم وفى ربطهم بالتطورات التى تحدث فى

العلم والمهنة والمجتمع . وللنهوض بهذه المسئولية ينبغى أن تقوم كليات التربية بفتح أبوابها للراغبين من المعلمين فى حضور ما تقدمه من محاضرات ومقررات دراسية ، وتنظم ندوات ومؤتمرات وحلقات دراسية لبحث قضايا التعليم ومشكلاته ، وتنشر الأبحاث والدراسات التى تفيد المعلمين علمياً ومهنياً وترفع من كفاءتهم مادة وطريقة . وفى الوقت نفسه ينبغى أن يكون من صميم مسئوليات كليات التربية القيام ببرامج التدريب للمعلمين فى أثناء صميم مسئوليات كليات التربية القيام ببرامج التدريب للمعلمين فى أثناء الخدمة . ولعل أقرب تصور لطبيعة هذا التدريب ما تقوم به الوقت الحالى كلية التربية بجامعة عين شمس من توفير برنامج تدريبى لمن ترشحهم وزارة التعليم لشغل وظائف فنية وإدارية عليا مثل نظارة المدارس الثانوية والتوجيه الفنى ... إلخ . والذى رأت الوزارة مع الكلية أن شغل هذه الوظائف يستلزم إعداداً خاصاً يستغرق فترة لا تقل عن سنة دراسية جامعية منتظمة فيما يعرف باسم " بعثة داخلية " والذى لابد وأن يمنح من يتم هذه الدراسة بنجاح دبلوماً خاصاً يؤهله لشغل الوظيفة التى رشح لها ويفتح أمامه المجال لدراسات أعلى إذا أراد ذلك .

على أن ذلك يثير قضايا كثيرة لا يتسع المجال لمناقشتها جميعاً — وإن كنا سنناقش بعض هذه القضايا .

ومن القضايا الأساسية فى تدريب المعلمين أثناء الخدمة طابع المشاركة فيها ، وما إذا كان يتوجب أن يكون الاشتراك فيها قسراً أو يترك الأمر للمعلم الفرد ليقرر بنفسه لنفسه مدى المشاركة أو عدمها فى البرامج التدريبية . ونظراً لحيوية وأهمية التدريب أثناء الخدمة بالنسبة للمعلمين ، ولكى تتحقق الفوائد المرجوة منه كما تنعكس على أداء المعلم الفرد ، فإن

العديد من الدول المتقدمة قد عمدت إلى ربط الإفادة مما يتاح من فرص تدريبية للمعلمين بحوافز مادية ومعنوية ممثلة فى زيادة الأجور أو صرف مكافآت تشجيعية ، فضلاً عن إتاحة فرص الترقى لأولئك الذين أفادوا من برامج التدريب .

وفى محاولاتنا – فى الوطن العربى – لإعادة النظر فى سياسة تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة فإنه من المستحسن الاستفادة من اتجاهات الدول المتقدمة فى هذا المضمار ، وذلك بعدم إجبار المعلمين على المشاركة فى تلك البرامج ، والعمل – عوضاً عن ذلك – على تنمية الوعى بين المعلمين بأهمية التدريب ووضع نظام للحوافز يستفيد به الذين يتلقونه ، ومن ثم تنفتح أمامهم فرص الترقى والنمو فى الوظيفة ، إذا مما لاشك فيه أن من أبرز المشكلات التى تحد من فعالية التدريب فى الدول العربية ، غلبه الطابع الشكلى ، بالإضافة إلى استئثار السلطات التعليمية الرسمية بالإشراف عليه ، ولذلك فإن من أهم دواعى الحد من هذه البرامج ، وبذلك يمكن أن تتسم عملية التدريب فى هذه الحالة بجدية أكبر ، وتجد التشجيع من قبل المعلمين .

ولذلك نقترح وضع حوافز أدبية ومادية لن يجتاز هذه البرامج بنجاح ومن يثبت استفادته من هذه البرامج فى عمله الميدانى ، فلا تتم الترقية إلى الوظائف الأعلى إلا لمن يجتاز هذه البرامج بنجاح ، وبعد اجتياز مسابقة يراعى فيه مستوى الكفاءة المطلوبة للوظائف الجديدة المرقى إليها . ولعلنا نستطيع فى المستقبل منح علاوة للمرقين بعد اجتياز هذه البرامج (علاوة وظيفة) ، كما كان يحدث فى الماضى حين ترقية مدرس التعليم الابتدائى القديم إلى التعليم الثانوى .

ومن ناحية أخرى يمكن أن نطور برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة فى الوطن العربى ، حيث هناك اهتمام بتعليم أعداد جديدة من المواطنين ، باتباع أسلوب جديد يتمثل فى أن يلتحق ببرامج تدريبية مناسبة زوجات وأبناء يتلقون برنامج تدريبى أثناء الخدمة جنباً إلى جنب بحيث تلتحق الزوجات ببرنامج تدريبى مناسب لهن فى التربية الصحية والاقتصاد المنزلى ، ويمارس الأطفال بعض المهارات الجديدة فى تدريب عملى فى المدارس الموجودة . بهذه الصورة يمكن للمعلم عندما يعود لممارسة عمله فى المدرسة — التى تكون مدرسة ريفية فى معظم البلاد العربية — أن تشاركه فى ذلك أسرته وأن يؤديا خدمات جليلة للمجتمع المحلى الذى يعيشون فيه . ورغم أن تكاليف مثل هذه البرامج التى تشترك فيها الأسرة تبدو باهظة ، إلا أن الفائدة التى تعود على المجتمع من وراء هذا الإنفاق تبرز هذه النفقات الباهظة . ومع ذلك فإن مثل هذه المشروعات التى تحتمل الأخذ بها فى برامج تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة ، إنما تحتاج إلى متابعة وتقييم مستمرين لاختبار مدى كفاءتها وتأديتها للغرض المطلوب ، ولإدخال التعديلات عليها ، ضماناً لحسن فاعليتها.

ويجرنا هذا إلى الحديث عن تقييم برامج التدريب أثناء الخدمة بصفة عامة ، فكل محاولة لتحسين البرنامج التدريبى ككل تحتاج إلى تقييم خاص ، لأن التقييم جزء لا يتجزأ من أى برنامج إصلاحى ، ولابد لإجراء هذا النوع من التقييم من قيام الجماعة المشرفة على التدريب بتحديد أهداف برنامج التحسين ، ومن ثم تضع معايير لطرائق العمل تتناسب مع طبيعة ما يراد تحسينه ، نظراً لأن التحسن لا يتحقق إلا فى جو عملية تقييم مستمرة تتناول كل من له علاقة بهذه البرامج . وبعبارة أخرى على المشرفين على

برامج التحسين أن يقيموا ما يراد تحسينه مراراً ، ثم يقيموا برامج التحسين نفسها مراراً ، وبخاصة بعد وضعها موضع التنفيذ . ومن الواجب أن يكون التقييم شاملاً وتعاونياً وتشخيصياً ومستمراً ، وأن يبنى على أسس موثوقة .

ومن الضرورى جداً أن يتوفر لدى الجهة التى ستتولى التقييم حقائق ومعلومات ناتجة عن دراسات مسحية عن أوضاع المعلمين قبيل بدء التدريب. وبعد انقضاء فترة معقولة ، تطبق أولاً إجراءات التقييم لمعرفة الانطباع عن التغيير الذى حدث ، وتوجه أسئلة عن طريق المقابلة أو كتابة فى نماذج خاصة ، أو يتولى هذا الأمر أحد فريقين : الهيئة الرسمية المسئولة عن التدريب ، أو الهيئة المنفذة لبرامج التدريب . وبعد انقضاء الفترة المحددة للبرنامج ، تجرى عملية تقييم أشمل واسع وقد تركز هذه العملية فى منطقة محددة بحيث تتناول المعلمين والطلاب والمفتشين ، وتستخدم فيها الاستبيانات والمقابلات واختبارات التحصيل المقننة . كما أن من المفيد قيام جماعة التدريب بتقييم ذاتى لعملهم كجماعة ، فضلاً عن تقييم ذاتى يجريه كل فرد منهم على نفسه .

ولا يكفى لإصدار الحكم على التغيير وفعاليته أن نتوصل إلى نتائج إيجابية ، بل ينبغى أن توصى هذه النتائج بالقابلية لمزيد من النمو واستمراره ، حتى فى حالة توقف برامج التدريب المنظمة عن عملها ، وترك المهمة لنشاط المعلمين الذاتى بالتعاون مع المديرين والموجهين لغرض التخطيط لمثل هذه البرامج فى المستقبل .

هذا وإن عدم تيسير وسيلة عملية صحيحة لتقييم برامج التدريب وما تحدثه من تغيير ، لم يحل دون قيام بعض المربين بمحاولات لتقييم

برامجهم ، ومن ضمن ما أقره هؤلاء قياسات نمو التلاميذ ، أحكام يصدرهـا الإداريون والموجهون ، معلومات عن دراسة حالات المعلمين ، وتقييم مـن جانب هيئة غير ذات علاقة ، وتقييم ذاتى يجريه المشرفون على تنفيذ هـذه البرامج .

ولتنفيذ هذه الخطط اتبعت وسائل وأساليب عـدة ، منـها : اختبـارات التحصيل ، والمذكرات اليوميـة ، والأفـلام والتسـجيلات ، والمقـابلات ، ودراسات المتابعة .

وفى رأينا إن أى برنامج للتدريب لابد أن يحقق لدى المعلمين ومديـرى المدارس والموجهين بعض التقدم فى مجالات تشجيع البحوث التجريبية ، أو إتقان مهارة معينة يدوية أو فنية ، أو هضم طريقة جديدة فى التدريـس ، أو المشاركة فى تأليف كتاب مدرسى أو اكتساب بعض مهارات تقييم البرنـامج المدرسـى ، أو التعاون مع الآباء لخدمة المدرسـة والبيئـة ، أو تنظيـم مشروع ، أو التوسع فى أصول تدريس بعض المواد ، أو غير ذلك .

وإن الإقبال على هذه البرامج فى حد ذاته استمراراً فى النمو بأسـاليب غير التى اتبعت ما قبل الخدمة نوعاً ما ، لأنها تعنى بمشكلات واقعية تحتـاج إلى خبرات واعية ، وتمرس فى العمل الجماعى وأساليب البحث والتجريب .

والخلاصة إنه إذا كان التدريب عملية ديناميكية تهدف إلى تغيير الإطـار المرجعى للمعلم ومن ثم تغيير اتجاهاته ، فإن عملية التقويم تسهم إلى حـد كبير فى إلقاء الضوء على دور البرامج التدريبية المتنوعة فى إحداث هـذا التغيير وتكييف عناصره المادية والمعنوية بما يتـلاءم وحاجـات المجتمـع العربى المعاصر ، لأن البرامج التربوية والنظام التربوى لابـد أن يسـايرا

اكتشافات العلم الحديثة والتكنولوجيا ، وتطويع النتائج التى تم التوصل إليها فى خدمة المجتمع المحلى والقومى تمشياً مع جوهر التراث العربى وحضارته .

ولقياس مدى التغيير والتحسن عند المعلمين الذين يشتركون بالدورات، نقترح الوسائل التالية :

- مقارنة تقارير التوجيه عن المعلم قبل الدورة وبعد الدورة .
- قياس مدى التحسن ونواحى التحسن عند المعلمين الذين اشتركوا بالدورة بواسطة استبيان يضعه المشرفون والمتخصصون ويستخدمه الموجهون ومديرو المدارس المشتركون فى الدورة .
- استخدام الاختبارات الموضوعية والمقننة فى قياس الاتجاهات التربوية عند المعلمين قبل الدورة وبعد الدورة ، واختبارات تحصيل تقيس التحسن عند الطلاب فى موضوع ما . وفى ضوء النتائج تقوم برامج التدريب والدورات وتحسن تبعاً لذلك .

خاتمة :

فى ختام هذه الدراسة لما يجب أن تكون عليه برامج تدريب المعلميــن أثناء الخدمة فى البلاد العربية نود أن نتقدم بعدد من المقترحات والتوصيـات . فهنالك عدد من المقترحات التى يمكن الأخذ بها فــى مجــال تنظيــم برامــج التدريب للمعلمين أثناء الخدمة ، منها :

- تخصيص مبالغ معينة من ميزانية كل نظام تعليمى ترصد لعملية تدريـب المعلمين أثناء الخدمة ، وتستغل فى تطوير خبرات ومهارات المعلميــن حديثى التخرج من الكليات والمعاهد .
- إتاحة الفرصة للجامعات والكليات لكى تبذل جهودها وتجاربها لتطويــر الأنظمة التعليمية وبرامج التدريب للمعلمين أثنــاء الخدمــة ، علــى أن يكون هناك تعاون منظم بين الإدارات التعليمية والجامعات والكليات فــى هذا المجال .
- استبدال نظام منح علاوات إضافية للمعلم نظير حضوره برامج تدريبيــة معينة بنظام شرائح المرتبات طبقاً للشهادة الحــاصل عليــها أو التــى يحصل عليها ، وهو النظام المعمول به الآن مع إتاحة الفرصة للمعلميـن لكى ينتظموا فى البرامج التدريبية والدراسات العالية كلما أمكنهم ذلـك . وربط ذلك كله بشرائح مالية تكون بمثابة الحــافز المــادى والمعنــوى للمعلمين على الاهتمام بهذه البرامج والدراسات .
- تستغل وزارة التربية وإدارات التعليم المعلمين الحاصلين على مؤهــلات عالية فى إجراء عمليات البحوث والدراسات الهادفة إلى تطوير النظــام التعليمى ، والاشتراك فى وضع الخطط لتطويره وإعداد برامج التدريــب أثناء الخدمة وغير ذلك .

- وضع خطة منظمة ومحددة من الناحية الزمنية تقوم بها إدارات التعليم لمساعدة المعلمين فى الحصول على المؤهلات العالية ، سواء منها الأكاديمى أو التدريبى بحيث تمكن المعلم من الالتحاق بها مع تخفيض ساعات الانتظام فى الدراسة إلى أقل حد ممكن ، تشجيعاً للمعلمين على الالتحاق بهذه الدراسات للحصول على المؤهلات العالية .
- تقوم الجامعات مع إدارات التعليم بتنظيم برامج التدريب للمعلمين فى أثناء الخدمة وتحديد الأعداد المطلوبة للحصول على شهادات من الجامعات وتوفير الأماكن التى تتوفر فيها الإمكانات اللازمة لذلك ، على أن يراعى فى ذلك اختيار الأوقات المناسبة للمعلمين . وبذلك تتاح الفرص أمام الممتازين من المعلمين للالتحاق بدراسات تخصصية فى الجامعات ، مع التوسع فى سياسة المنح والبعثات وتوجيهها بما يكفل رفع مستوى المعلمين .
- أن يكون تدريب المعلم بعد تخرجه تدريباً مستمراً ومثمراً على المستويات المختلفة المحلية بالمناطق والمديريات ، والمستويات المركزية بمراكز التدريب الرئيسية وبكليات التربية .
- أن تشمل برامج التدريب أحدث التطورات فى المادة العلمية وفى ميادين التربية وعلم النفس والطرق الخاصة بالتدريس .
- أن يتناول التدريب النواحى العلمية التطبيقية التى تمس العملية التربوية وجوانب الأداء وطرق تحسينها ، وبما يمكن المعلمين من الاستفادة بخبرات جديدة والارتفاع بمستوياتهم .

وفى إطار هذه المقترحات فإننا نؤكد التوصيات التى سبق أن نادت بها مؤتمرات عربية كثيرة فى مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة فى الوطن العربى بضرورة توفير ما يأتى :

١ ـ إنشاء جهاز دائم وفعال لتدريب المعلمين أثناء الخدمة فى إطار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، بل ويحبذ إنشاء مركز عربى للتدريب أثناء الخدمة للمعلمين العرب يخدم البلاد العربية جميعاً.

٢ ـ التخطيط التفصيلى لبرامج التدريب أثناء الخدمة بما فى ذلك تحديد الأهداف والإعداد وفئات المتدربين والتكاليف والتنبؤات .

٣ ـ تحقيق التوازن وفق أولوليات معينة ، نظراً لقصور الموارد والإمكانات والكوادر العاملة عن تلبية كافة متطلبات التدريب .

٤ ـ من المرغوب فيه تعضيداً للوحدة الثقافية بين الدول العربية ، ورغبة فى إيجاد صيغ متشابهة للعمل التربوى فيها فى مجالات إعداد المعلمين وتدريبهم ، أن تتبادل البلاد العربية الخبرات والتجارب فى هذه المجالات ويتم تبادل المعلمين بينها ليقفوا على أحوال البلاد ولينتفع بعضهم بتجارب بعضهم الآخر .

٥ ـ أن تقوم المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ـ فى مجال التعاون العربى فى إعداد وتدريب المعلمين عملاً على تحقيق الوحدة الثقافية بين البلاد العربية ـ بتتبع ما يستجد فى العالم بخصوص إعداد وتدريب المعلمين وتأهيلهم ، وتكييفه لِيناسب الوطن العربى ، وتعميمه على الدول العربية للإفادة منه .

المراجع

(١) **محمد لبيب النجيحى** : التربية أصولها الثقـافية والاجتماعيـة ، الأنجلو ، القاهرة ، ١٩٨٤ ، ص ٢٧٥ .

(2) From Astarment prepared by the mirth central Association of College and Secondary Schools (March 1967), quoted from James W.Brown and Athens A-v Instruction Matrices and Methods (2 Ued 1964) p. 220.

(٣) **يوسف مارجوس** : التربية من أجل السلام والتفاهم العـالمى فـى إعـداد المعـلمين ، مجـلة مستقبل التربية ، العدد الثـانى ، ١٩٧٩ ، ص ٨٥ .

(٤) **محمد محمود رضوان** : إعداد معلمى التعليم الإعدادى الثـانوى ، بحـث مقدم لمؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربـى ، القـاهرة ٨ - ١٧ يناير ، ١٩٧٢ ، المنظمة العربية للتربية الثقافية والعلـوم ، القـاهرة ، ١٩٧٣ ، ص ٢٩٢ .

(5) American Association of college for teacher Education the Association. D. C. Washington, 1988.

(٦) **محمد لبيب النجيحى** : التربية أصولها الثقافيـة والاجتماعيـة ، مرجع سابق ، ص ٢٨٦ .

(٧) **المنظـمة العربيـة للتربيـة والثقافـة والعلـوم** : إدارة التربية : حلقة المسئولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، المنامـة ، البحرين ، ٢٣ - ١٩٧٥/١١/٢٩ ، ص ٦٥ .

(8) W. Rebort: Competency-Based Teacher Education Scinece Research Association Inc., Chicago, 1972, p. 72.

(٩) أميل فهمى شنودة : دراسة نماذج بحوث العمليات وتطبيقاتـــــها التربوية ، الأنجلو ، القاهرة ، ١٩٩٠ ، ص ١٠ .

(١٠) ديوبولد فاندالين : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس ، ترجمـــة محمد نبيل نوفل وآخرين ، الأنجلو ، القاهرة ، ١٩٧٥ ، ص ١٢٥ .

(١١) سليمان القدسى : اقتصاديات الاستثمار فى العنصر البشرى فـــى الكويت ، دراسات الخليج والجزيرة العربية ، العدد ٣٠ ، السنة الثانيـــة ، ١٤٠٢ هـــ ، ص ١٣ .

(12) T. Nagel & Richman: Conptency Bassed Instruction, Charles Merril Publishing Com. Colombus, Ohio, 1972, p. 51.

(13) S.Fery & J. Fllis: Educational Psychology and Teaching, Opinions of Experienced Teacher, Teacher College Journal, 1966, p. 59.

(14) R. Bausei & d. Moody: The effect of Teacher Experience on Student achievement and retention: paper Presented at the Annual American Education Resaech Association Meeting, New York, 1977.

(15) T. Nagel & p. Richman: Conptency Bassed Instruction, Charles Merril Publishing Com, Colombus , Ohio, 1972 p. 51.

(١) محمد لبيب النجيحى : التربية – أصولها الثقافية والاجتماعيـــة ، مرجع سابق ، ص ٢٧٦ .

(١٧) فاروق عبده فليه : التربية وقضية الإنتاج ، النهضـــــة العربيـــة ، القاهرة ١٩٨٧ ، ص ٧ .

(١٨) **مصطفى الشستاوى** : تقويم برامج معلمى المرحلة الابتدائيـــة أثناء الخدمة فى ج . م . ع . وبعض البلاد الأجنبية رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٨٠ .

(١٩) **دلال يسن محمد** : تقويم برامج تأهيل معلمى المرحلـــة الابتدائيـــة أثناء الخدمة فى ج . م . ع . رسالة ماجستير غـــير منشـــورة ، كليـــة البنات ــ جامعة عين شمس ، ١٩٨٣ .

(20) Erice Hole : The Role of the Teacher, Routledeg and Hagan Paul, London, 1972,

(21) Crace, c. (1967) : The Changing Role of the Teacher: Implication for Recruitme Education for Teaching, 22, p. p 32-57.

(٢٢) **أحمد حسن عبيد** : دور المعلم والعوامل المؤثرة فيه وثيقـــة رقـــم (٦) حلقة المسئولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المنامة ، البحرين ٢٣/ ١١/١٩٧٥ .

(23) Ben Harris and Wailand Bessent: Inservice Education: A Guide to Better Practtice Englewood, Prentic-Hall, N.J., 1969.

(٢٤) **وهيب سمعان** : دراسات فى التربية المقارنة ، الطبعـــة الثالثـــة ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٤ ، ص ٥٧٤ .

(٢٥) **وزارة التربيـة والتعليـم** : القـــرار الـــوزارى رقـــم ٦٣ فـــى ١٩٥٥/٢/١٧ ، ص ٢١ .

(٢٦) ـــــــــــــــ : الإدارة العامة للتدريـــب ، تدريـــب المعلميـــن ، القاهرة ، ١٩٦٢ ، ص ٢ .

(٢٧) **عادل منصور صالح** : إعداد معلم المرحلة الإعدادية فى مصر ـ دراسة تقيمية تحليلية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة المنصورة ، ١٩٧٧ ، ص ٢٠٨ .

(٢٨) **أحمد الخطيب** : دور مؤسسات إعداد وتدريب المعلم فى تعزيز مهنة التعليم ، دراسات تربوية ، المجلد الرابع ، الجزء ١٦ ، يناير ١٩٨٩ ، ص ٧٨ .

(٢٩) **محمد منير مرسى** : الإدارة التعليمية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٥ ، ص ١٢٦ .

(٣٠) **إسحاق يعقوب القطب** : التقويم فى برامج إعداد وتدريب المعلمين بحث مقدم إلى مؤتمر وتدريب المعلم العربى ، الفترة من ٨ ـ ١٧ يناير ، القاهرة ، ١٩٧٢ ، ص ٤٨١ .

(٣١) **يوسف صلاح الدين قطب** : مستقبل التعليم فى مصر ، صحيفة التربية ، العدد الرابع ، مايو ١٩٨٥ ، ص ٧ .

(٣٢) **أحمد الخطيب** : مرجع سابق ، ص ٧٨ .

(٣٣) ــــــــــــ : مرجع سابق ص ٧٥ .

(٣٤) **دلال صادق بطرس** : بحوث العمليات فى المحاسبة ، النهضة العربية ، القاهرة ، د . ت . ص ٨ .

(٣٥) **محمد لبيب النجيحى** : مرجع سابق ، ص ٢٧٥ .

(٣٦) **إبراهيم عصمت مطاوع** : التربية العملية ، دار المعارف القاهرة ١٩٨١ .

(٣٧) **أحمد حسن عبيد** : فلسفة النظام التعليمى وبنيته السياسية التربوية " دراسة مقارنة " الأنجلو ، القاهرة ، ١٩٧٩ .

(٣٨) **صالح عبد العزيز وآخرون** : التربية وطرق التدريس ، دار المعارف القاهرة ، ١٩٧٦ .

(٣٩) **محمد لبيب النجيحى** : فى الفكر التربوى ، الأنجلو ، القاهرة ، ١٩٧٠ .

(٤٠) **محمود السيد سلطان** : المدخل للعلوم التربوية ، المعارف الحديثة ، الإسكندرية ، ١٩٨٤ .

(٤١) **وليم كلارك تراو** : عملية التعلم ، ترجمة سعاد محمود ، الهيئة المصرية للكتاب ، القاهرة ، ١٩٧٦ .

المحتويات

الفصل الأول

الفصل الثانى

الفصل الثالث

الفصل الرابع

الفصل الخامس

الفصل السادس

الفصل السابع